المساءلة التربوية

الدكتور
عبد الله صالح الحارثي



اليازوري
www.yazori.com


اليازوري
www.yazori.com


اليازوري
www.yazori.com

المساءلة التربوية

المساءلة التربوية

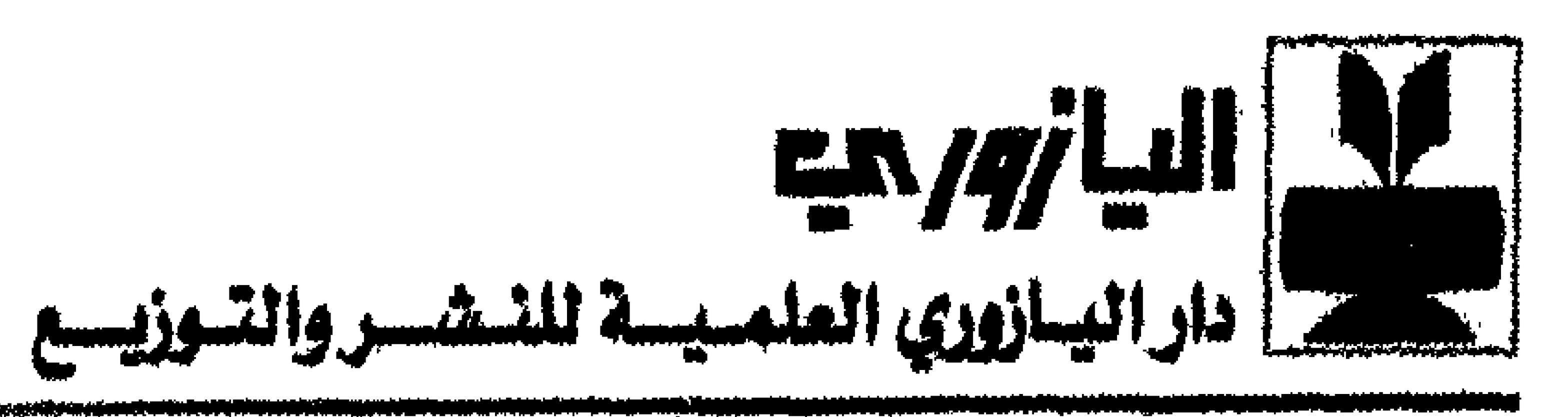
الدكتور
عبد الله صالح الحارثي

المساءلة التربوية

الدكتور
عبد الله صالح الحارثي

رقم الإيدع 2010/2/511

الطبعة العربية 2013



عمان - وسط البلد - شارع الملك حسين
هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4185 461 6 962+
ص.ب: 520646 الرمز البريدي: 11152
www.yazori.com info@yazori.com

الإهـــــداء

يقول عباس محمود العقاد:

"كان عمر بن الخطاب أقوى العادلين ، حتى بلغ مبلغ البطولة في صفة العدل النادرة"

الإهداء:

إلى خليفة المسلمين الفاروق:

عمر بن الخطاب رضي الله عنه

"رحم الله امرءاً أهدى إلي عيوبي"

عبد الله بن صالح الحارثي

تقديم

لا يزال الاهتمام بالمساءلة التربوية متزايداً من قبل العديد من الباحثين والممارسين للعملية التربوية ، حيث نُشرت الكثير من الأبحاث في الميدان التربوي وخصوصاً في الدول المتقدمة، إلا إن المكتبات العربية تكاد تخلو من مؤلفات عربية تتناول المساءلة التربوية.

فالمتتبع للمساءلة التربوية يجدها ترتبط بمفاهيم أخري مثل الرقابة والمحاسبة والمتابعة والتقويم في النظام التربوي .

لذلك أردت في هذا الكتاب الخروج من المفهوم السائد عند الكثير والذي يدور حول محاسبة المقصرين وتسويغ ذلك القصور من أجل إصدار العقوبة إلى مفهومها السامي والذي يعني متابعة الأداء من أجل تحسين العمل وتطويره وتلمس مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها ، وذلك وفق معايير محددة.

وقد جاء هذا الكتاب في محاولة متواضعة لكي يسهّل على القارئ والعاملين في الميدان التربوي الوصول إلى مساءلة عادلة تعمل على متابعة النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته .

أسأل الله أن يكون هذا العمل لبنة من لبنات الارتقاء بالمساءلة التربوية العربية العلمية وأن يجد الباحث في هذا المجال الفائدة.

وآملاً أن أكون قد وفقت في الوصول إلى الهدف المنشود وإن كان هناك شيء من القصور فقدرنا أننا بشر وما الكمال إلا لله .

المؤلف / عبدالله بن صالح الحارثي

تقديم

شهدت وظائف الإدارة التربوية تطوراً ملحوظاً قديماً، وحديثاً ، إلا أن المتتبع لهذه الوظائف يجد أن التخطيط والتنظيم ووظائف الرقابة والمتابعة بقيت مستمرة، لذلك وجدت نُظم الإدارة نفسها مرغمة على تطوير أساليبها ومناهجها؛ لمواجهة جوانب القصور التي تعتري البناء التربوي. (الحارثي، 2008)

إن العالم الذي نعيش فيه معقد جداً لدرجة أنه يجب أن يكون لدينا مجموعات متواصلة وكبيرة من الخبراء ذوي الكفاءة لكي يبق مسار الحياة يعمل أو يستمر، وفي هذا العالم أيضاً نعيش في مجتمعات يعتمد فيها الناس على بعضهم البعض ولا يمكن لنا أن نعيش في عزلة، لذلك فإنّ إنتاج الأعداد المتزايدة من الأذكياء لم يعد ترفاً أو رفاهية بل حاجة، وضرورة. والمقصود بالسلوك الذكي هنا السلوك أو الأفعال الفعالة وذات الكفاءة، والقادرة على حل المشكلات التي تساهم في تحقيق حاجات الفرد، وحاجات المجتمع. فالعبقري في رأيه هو الشخص الذي يدخل في المشاكل من أجل التمتع بكيفية الخروج منها وسلوك ومهارة حل المشكلات ليس سلوكاً ثابتاً أو مجدداً ولكن نحتاج إلى أنظمة مساءلة تبحث عن دور المدارس في بناء الإنسان الذي يمتلك هذه المهارة (الدريني،2000).

لقد أُستخدم مصطلح المساءلة (*Accountability*) بدايةً في الحديث عن إدارة شؤون الدولة، وإدارة الشركات، ثم انتقل هذا المصطلح إلى النظم التعليمية منذ بداية الثمانينيات. ففي العقدين الأخيرين من القرن العشرين طرأ الكثير من التغيرات في المفاهيم والتطبيقات الإدارية الجديدة التي أفرزتها المتغيرات السريعة والمتلاحقة بوصفها تفاعلاً مع القطاعات المتنوعة، وهذه

التغيرات استدعت بعض الإصلاحات، نتيجة الشعور ببعض جوانب القصور(Madaus،2000).

ولمّا كان النظام التربوي يشكل دعامة رئيسة لفلسفة أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية وقيمه فإنّه أصبح لازماً عندها أن يرتقى بنظام المساءلة لتتواءم مع متطلبات أي تعديل، أو تحديث في هذا النظام من أجل رصد مواطن الضعف والقوة، ومراقبتها، حتى يتم إجراء المساءلة في وقت مبكر من أجل التحسين، لذا فإنّ المساءلة في هذه النظم تعد مطلباً تربوياً رسمياً وأساسياً، فالمساءلة أداة مهمة وفعّالة تضمن تعليما فعّالا للطلبة في كافة المستويات والمراحل التعليمية، والتي تؤكد مهمة المدرسة في سعيها المستمر نحو تطوير العملية التعليمية والتعلّمية (Champan, 1996).

إنّ مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته يُفترض أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة، إذ إنه لابد أن يحقق النظام أهدافه بكفاءة وفاعلية، وهناك قاعدتان أساسيتان يعتمد عليهما نجاح النظام أو فشله، فالقاعدة الأولى تتعلق بُبعد الكفاية في النظام، والمعنية بجودة استخدامه للمدخلات، أمّا القاعدة الثانية، فهي قاعدة الفاعلية، والمعنية بكيفية مدخلات النظام وأداء عملياته، ونوع مخرجاته من أجل تحقيق التوازن بين بُعدي الكفاية والفاعلية (الطويل، 2006).

ويعد مفهوم المساءلة من المفاهيم الجديدة التي بدأت تظهر في المجال التربوي، والذي كانت بداياته في علوم المال والأعمال، وعلوم المحاسبة، والبنوك، والعلوم السياسية والإدارات العامة، ويتطلب هذا المفهوم وجود جهة ما؛ سواء على مستوى الأفراد، أو الجماعات، أو على مستوى الحكومة نفسها،

لتصبح موضع محاسبة من خلال قصور يعتري من قام بالعمل، وأنّه أصبح عرضة لأن يساءل عن القصور الذي تخلل عمله، وعليه تقديم تسويغ لهذا القصور (Helm, 2000)

وفي الميدان التربوي، لا تُعد المساءلة التربوية مجرد دراسة ومتابعة نتائج اختبارات الطلبة، إذ تتضمن متابعة الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، وتقييم أساليب التدريس، ودراسة جدوى أساليب التقييم المعتمدة في قياس أداء الطلبة، وإيجاد العلاقة بين أداء الطلبة والجهود التي تبذلها المدرسة في رفع مستوى الأداء لديهم، لأن التعرّف على مستوى أداء المدارس يتطلب معلومات عن أوضاع المدرسة، وليس عن نتائج اختبارات الطلبة فقط (Reeves, 2004)

ولتحقيق مفهوم المساءلة ضمن أقصى طاقاته، أو إمكاناته، فإنه لابد أن تصبح المساءلة مكوناً رئيساً في النظم التربوية، ولابد أن تكون هناك نماذج خاصة بها تستخدم للمتابعة، بحيث تشمل النظام التربوي في كل وحداته، لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة للنظام بأكمله، فالنماذج بشتى أنواعها، تلعب دوراً كبيراً في إنجاز أعمال المنظمات، فهي تساعد على تسيير الأعمال داخل الإدارات والأقسام، للوصول إلى الأهداف، كما أنها تساعد على تقليل التكاليف المادية والمعنوية، وتوفر للإدارة معلومات وبيانات يُعتمد عليها في اتخاذ القرارات، وتتم ممارسة العملية الرقابية من خلالها، فضلاً عن تبسيط الإجراءات والمساعدة على اتباع أساليب عمل متفق عليها ولذلك فإن غياب النماذج الجيدة يؤدي إلى جعل العملية الإدارية في غاية الصعوبة من حيث الفوضى والازدواجية، وتراجع العمل (اللوزي،2002).

وعلى الرغم من التقدم الذي وصلت إليه الدول الغربية في تصميم نماذج للمساءلة في التربية، والتطور الذي ساهمت به الدراسات التربوية التي أجريت للتحقق من فاعليتها، ودرجة مصداقيتها؛ فإن أنظمة المساءلة في الدول العربية ما زالت تتبع أساليب التقويم التي يمارسها المشرف التربوي، ومدير المدرسة، لتقييم عمل المعلم، والوقوف على مستوى تحقيق الطلبة للأهداف، ولم يتم تبني نُظُم لمساءلة الأداء التربوي والذي يشتمل على معايير، ومؤشرات الأداء، وفق اختبارات، أو إجراء تقييمات وطنية يتبين من خلالها مستوى أداء النظام التربوي (الراسبي، 2006).

الفصل الأول

مفهوم المساءلة التربوية

تمهيد

المساءلة من المفاهيم القديمة الحديثة، فقد أخذ هذا المفهوم معنى السؤال، حيث وردت في القرأن الكريم آيات تدل على ذلك، قال تعالى: (فَلَنَسْـَٔلَنَّ ٱلَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْـَٔلَنَّ ٱلْمُرْسَلِينَ).(الأعراف،6)،وقال تعالى: (وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ) (النساء،1)، كما أخذ معنى، المحاسبة، والرقابة، والمتابعة وذلك في البنوك، والعلوم السياسية والإدارات العامة، ويتطلب ذلك وجود جهة(ما) تقوم على محاسبة المقصرين في العمل، وتقديم مسوغ لهذا القصور.

وإنّ المساءلة في التربية تشكل مطلباً لكافة فئات المجتمع، وشرائحه للتأكد من درجة تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، وبخاصة في مواجهة التساؤلات التي تثار حول درجة فاعلية وكفاية مخرجات هذه النظم، ودرجة نجاحها في بناء الأطر المعرفية، والقيمية، والاتجاهية، والمهارية لمدخلاتها البشرية، وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع (الطويل،2006).

وإنّ التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم كلها عمليات إدارية تسعى للحفاظ على الكفاءة والفاعلية، لذلك فالرقابة والمساءلة تُعنى بالفعل بمتابعة كل من هذه الوظائف لتقييم أداء المنظمة تجاه تحقيق أهدافها، فهما وظيفتان متجددتان، يتم من خلالهما التحقق من أنّ الأداء يتم على النحو الذي

حددته الأهداف والمعايير الموضوعة، وذلك بمقياس درجة نجاح الأداء الفعلي في تحقيق الأهداف بغرض التقويم والتصحيح (ثابت، 2008).

وقد تطورت وظيفة الرقابة، وأصبح لها مفهوم ديناميكي متحرك. فبعدما كانت وظيفة المراقب وظيفة إصلاحية تشبه وظيفة رجل المطافئ الذي ينتظر وقوع الخطأ ليقوم بإصلاحه (رقابة سلبية إصلاحية) أصبحت وظيفته تتلخص في محاولة اكتشاف الخطأ قبل وقوعه، والعمل على منع وقوعه ما أمكن، وهذا ما يعرف بالرقابة الإيجابية الوقائية، وكذلك توجيه الأسئلة للموظفين عن الأعمال التي قاموا بها، والقرارات التي اتخذوها، وهي ما تسمى بالمساءلة. (سالم، ورمضان، والدهان، ومخامرة، 1989).

مفهوم المساءلة:

تأتي كلمة مساءلة من الناحية اللغوية من مصدر الفعل الرباعي "ساءل"، إلا أن معاجم اللغة لم تتناول هذه الكلمة، ولكنها تناولت كلمة مسؤولية، وهي تختلف بالمعنى عن كلمة مساءلة، إذ تطلق كلمة مسؤولية من الناحية الأخلاقية على التزام الشخص بما يصدر عنه من القول أو العمل، كما أنها تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي ألقيت على عاتقهم (كسبري، 2003).

فقد رأى (دويري، 2002) أن المساءلة: قيام الرئيس بمحاسبة، أو مساءلة المرؤوس على ما يقوم به من أعمال، وإشعاره بمستوى هذا الأداء من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال.

أما (عايش ،2005) فيرى بأنّها وسيلة يمكن للأفراد فيها أن يتحملوا تبعات ما يوكل إليهم من مسؤوليات بما يتوافق والمصلحة العامة، ووفقاً

للأهداف المرسومة، وتستند إلى احترام الممارسات الجيدة، وتحجيم الممارسات السيئة مع التأكيد على مبدأ العدالة والمساواة في تطبيقها.

وعرّفها (الطويل ،2006) بأنّها عملية تتضمن إطاراً من العلاقة بين من توكل إليهم مسؤولية إنجاز مهام محددة ومن يمتلكون سلطة محاسبتهم على أدائهم.

وترى (أخوارشيدة، 2004) أن المساءلة بمفهومها الإيجابي يمكن أن نعتبرها عملية إدارية تهدف لمساءلة الإنجاز، وهذا يُعد مفهوماً أشمل للمساءلة من اعتبارها مساءلة بموجب المدخلات، أو العمليات، أو النتائج فقط، ويفضّل تصميم عملية المساءلة لتكون أداة لإحداث تغيير إيجابي في السلوك والأداء، وإلاّ تقتصر أهدافها على المحاسبة والعقاب، وعليه. يمكن إجمال أهداف المساءلة بحماية الصالح العام، وتحقيق القبول العام لمؤسسات الإدارة بواسطة العاملين أو المواطنين، وهذا يقود لتحقيق هدف أبعد، وهو توفير الثقة المتبادلة في الجسد الإداري والسياسي للدولة.

أما(الخوالدة، 2007) فيرى أنّ مفهوم المساءلة قد توسع أكثر من معناه الجوهري المتضمن التقديم للمساءلة، والمحاسبة، أو إيقاع العقوبة؛ فعندما يتضمن مفهوم المساءلة عنصر التوضيح والشرح عن كيفية أداء العمل، أو الأداء، أو السلوك وتسويغه، فإنه حتما يقدم أسباباً موضوعية ومقنعة، ويتضمن محاولة جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة، ومعرفة العوامل المؤدية للقصور في الأداء، أو بيان مواطن القوة، وكيفية استغلالها، وتوظيفها لتحقيق نتائج إيجابية.

يلاحظ من خلال التعريفات أنها تركز على تعريف أسباب الفشل أوالنجاح في الأداء والاعمال الممارسة، سواء كان الفشل في تحقيق نتائج او توقعات متفق عليها ضمنياً أو صراحة، ويتضمن ذلك شرحاً وتوضيحاً، لأسباب الفشل أوالنجاح وهذا يلتقي مع أعمال الرقابة الإدارية سواء الإلتزام بالقانون والأنظمة أو في مجال معالجة ضعف الفعالية، ويحتوي هذا الإتجاه في التعريف وجود المعايير لقياس الأداء وتحديداً دقيقاً للمسؤوليات، كما تبيّن هذه التعريفات وجود المشاركة في عملية التوضيح والبحث عن أوجه القصور وتصويبها، كون عملية المساءلة تتضمن وجود طرفين الاول يسأل والثاني يجيب، وقبول التوضيح أو عدمه يعني التفاعل التبادلي من خلال المشاركة (دويري، 2002).

مفهوم المساءلة التربوية:

أنّ معاجم اللغة لم تتناول كلمة مساءلة ، ولكنها تتناول كلمة مسؤولية، وهي تختلف في المعنى عن كلمة المساءلة، إذ تطلق كلمة المسؤولية على إلتزام الشخص بما يصدر عنه من القول أو العمل، والمسؤول هو المناط به عملية المتابعة، والمسؤولية تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي ألقيت على عاتقهم، وهذا يتفق مع مفهوم المساءلة إلى حد ما، والتي تأتي بمعنى الواجب الذي يقع على عاتق الفرد القيام به بالشكل الذي طلب إليه، وحدد له، شريطة ان تكون قد فوضت له السلطات والاصلاحيات التي تمكنه من الوفاء بالتزامات متطلبات الدور المنوط به (الطويل، 1999)

وقد تم إشتقاق تعريفات المساءلة التربوية من مفاهيم الصناعة، والأعمال الاقتصادية مثل تحديد المصادر، وفاعلية الكلفة، وسجلات النظام ومخرجاته، إلا

أنّ التربويين رفضوا إضفاء الطبيعة الاقتصادية والصناعية على المفهوم التربوي، وفضلوا تعريف المساءلة التربوية ضمن شروط القيادة المسؤولة، والتعليم الفعال للطلبة.

وقد أتى تعريف المساءلة التربوية من كلمة (Account) والمشتقة من الأصل الفرنسي Account بمعنى يجبر ويعلم. وتتضمن تعريفات القاموس لكلمة Account معنى الحكم أو إعطاء أسباب مقنعة، أو التقرير، أو الوصف. وقد تتضمن تعريفات المساءلة الإستعداد، لأن يتم إستدعاء الفرد لإعطاء أسباب مقنعة ولأن يكون مسؤولا عما يطلب منه، وأن تعريفات المساءلة تتضمن نوعا من الإخبار والإعلام الذي له صلة بقيمة أو هدف ما. وبهذا فإن المساءلة التربوية هي وصف الإتساق ما بين الأهداف المتفق عليها وما بين درجة تحقيقها، وعلى الرغم من بساطة هذا التعريف إلا أن تطبيقه وتنفيذه إجرائيا يكون من الصعوبة بمكان (العمري، 2004).

وقدم القضاة وأيوب (1997) تعريف نظام المساءلة بأنه التفاعل القائم بين ما يطلبه الرؤساء من مرؤسيهم وما يقدمه هؤلاء المرؤسين من إجابات عن إستفسارات رؤسائهم لتبرير سلوكاتهم التي يمارسونها، أو الفشل في أعمالهم والقصور فيها.

وعرفها الطويل (1997) بأنها قيام الرئيس بمحاسبة أو مساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال.

وعرفها الكيلاني (1997) بأنها إلتزم العاملين في التربية بتقديم إيجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات للتعلم.

وعرفتها هاموند (hammond 1989) بأنها مجموعة من الإلتزامات والسياسات، والممارسات المصممة من أجل زيادة الإستخدم للممارسات التربوية السليمة. وتقليل الإستخدام للممارسات المستهلكة للوقت والجهد، وإيجاد تمكن آليات، وسبل داخلية تمكن من التعرف إلى تشخيص وتغيير مسارات الأداء التي تقود إلى عملية تعلم، وتعليم دون المستوى.

يرى بعض التربويين أن كلمة(مساءلة) مثيرة، ولها حساسيتها عند لفظها، حيث تكاد تكون رديفاً للاختبار، فعرّفها الطويل (1999): بأنّها العملية التي تقوم بها وزارة التربية، أو المديريات التابعة لها للتأكد من أنّ النظام المدرسي يعمل كما يجب ليصل إلى الأهداف المنشودة.

وعرّفها (العُمَري ،2004): بأنّها اشتراك عناصر النظام التربوي (المدخلات البشرية وغير البشرية، والعمليات، والنتاجات) بالإضافة إلى فئات أخرى رسمية، وغير رسمية في المجتمع بالمسؤولية عن النتاجات التربوية، وتحقيق الأهداف التربوية أي تعلّم الطالب، كما تتضمن تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، والمصادر الكافية لتحقيق تلك الأهداف، ومن ثم إجراء التقييم المنظم للتأكد من تلك الأهداف، لأنه يعتمد عليه في إعطاء المكافآت والعقوبات.

كما عرّفها (آل الحارث، 2005): بأنّها تعني التزام العاملين في التربية بتقديم إجابات، أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعلم، لضمان تفعيل كافة مدخلات النظام التربوي، وعملياته، ومخرجاته.

وعرّفها مادوس (Madaus)،2000 : بأنّها التأكد من إنجاز المهام الموكلة للعاملين في النظام التربوي وفقاً لمعايير أعدت مسبقاً.

وعرّفتها الدريني (2000) بأنّها عبارة عن وسيلة يتم عبرها متابعة العاملين وكيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة إليهم؛ لضمان تفعيل كافة مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته.

أمّا لاشوّي (Lashway، 2001) فيرى أنّ تعريفها يختلف باختلاف المعرّف، حيث تعني ارتفاع أداء الطلاب في الامتحانات بالنسبة لصناع القرار التربوي، أمّا بالنسبة للمعلمين، فهي تعني: العمل الجاد من أجل مقابلة احتياجات الطلاب، وبالنسبة للآباء فهي تعني ببساطة أن أمنياتهم وتوقعاتهم تجاه أبنائهم قد تم الاهتمام بها، ولكنها بالنسبة للنقاد التربويين فإنّها تعني أنه عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقييم الطلاب فإنّ على الدولة تزويد المدارس بكل الموارد اللازمة لتوفير فرص عادلة ومتوازنة.

وعرفها كلات (klatt،2002) بأنّها الوعد أمام المستخدم (صاحب العمل) وأمام النفس، والأخرين بتقديم نتائج محددة.

وعرّفها فورت وهبلر Fort & Hebbler، (2004) بأنّها أسلوب نظامي للتأكيد على هؤلاء الذين هم داخل النظام التربوي وخارجه أنّ المدارس والطلبة يتجهون نحو الأهداف المرغوبة.

كما عرفها (الحارثي ،2008) بأنها نظام يتم من خلاله تقييم ومتابعة أداء المرؤوسين بهدف تحسين وتطوير بيئة العمل التربوي ، والكشف عن مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها .

من الواضح أنّ تعدد التعاريف السابقة تشير إلى توسع المجال الذي أصبح مفهوم المساءلة يشمله، فنجد في كل مجموعة من التعاريف إضافات جديدة لما

سبقه، فمنها ركزت على النظر للمساءلة ضمن معناها التقليدي من حيث التقديم لمساءلة مع ما يقتضيه ذلك من وجود طرفين مساءل ومساءل وتمتع المساءل بحق ممارسة السلطة، لنجدها في تعريفات أخرى بأنها تفاعل اجتماعي تبادلي يشير إلى إرتباط عملية المساءلة مع مستوى مقصود من الإستجابة، ثم توسع المفهوم ليزداد التركيز على علاقة المساءلة مع السلوك التنظيمي وكذلك شعور الفرد الداخلي، ثم أخيرا النظر للمساءلة كمفهوم ديناميكي متطور ومتجدد، فنجد تنوع النظرة أليه وتعدد الآليات التي وردت بالأدبيات لممارسة المساءلة كعملية وكذلك تعدد المستويات، ويمكن القول بعد هذا أن مفهوم المساءلة هو مفهوم تتفاعل فيه مكوناته وأشكاله لتحقيق أهداف متعددة ومتنامية (دويري، 2002).

تطور مفهوم المساءلة التربوية:

لم تكن المساءلة من صنع إنسان أو جماعة أو دولة، وإنما كانت تقرير من رب العالمين، إذ مرت بأربع مراحل كونية اشار إليها آل الحارث (2005) على النحو الآتي:

- **المرحلة الأولى:**

وكانت في عهد سيدنا آدم عليه السلام وهو في السماء عندما طلب الله سبحانه وتعالى من الملائكة أن يسجدوا لآدم، فسجدوا جميعًا إلا إبليس، فساءله الله تعالى وحكم عليه، بقوله تعالى: (فاخرج منها فإنك رجيم وأنّ عليك اللعنة إلى يوم الدين). وحينما أسكن الله سبحانه وتعالى سيدنا آدم عليه السلام وزوجته الجنة، طلب منهما ألا يقربا إحدى أشجار الجنة، لكن الشيطان أزلهما فاستحقا

المحاسبة والمساءلة، قال تعالى: (قال اهبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين)

- **المرحلة الثانية:**

وكانت على الأرض من خلال الرسالات السماوية والأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، إذ تعهد الله سبحانه وتعالى الناس بعنايته وهدايته حتى يظلوا في الدائرة التي أرادها لهم، فبعث فيهم الأنبياء والرسل مبشرين ومنذرين ورحمة لهم، ووضع الميزان الدقيق لذلك (وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا)

- **المرحلة الثالثة:**

وكانت من خلال الرسالة السماوية الخاتمة وهي القرآن الكريم، ورسولها خاتم الأنبياء والمرسلين محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، ومن خلال ما كان في الحضارة العربية الإسلامية القائمة على القرآن الكريم والسُّنة المباركة، فقد ورد مفهوم المساءلة في القرآن الكريم بمعنى السؤال في الآية :(يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرًا ونساءً واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا).

- **المرحلة الرابعة :**

وذلك يوم الدين، إذ سيكون الإنسان مساءلا عن جميع أعماله في الدنيا، مصداقا لقوله سبحانه وتعالى : (فلنسألن الذين أرسل إليهم ولنسألن المرسلين) وفي الحديث الشريف روي عن أبي برزة الأسلمي رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن عمله فيما فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه، وعن جسمه

فيما أبلاه"، بسند صحيح، رواه الترمذي وبهذا تقرير بأنّ الإنسان مساءل عن عمله في الدنيا مساءلة شاملة في جميع مناحي حياته.

وفي الحديث النبوي الشريف، عن ابن عمر_ رضي الله عنهما _ أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "كلكم راع ومسؤول عن رعيته: فالإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل في بيته راع وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسؤولة عن رعيتها، والخادم في مال سيده راع وهو مسؤول عن رعيته، فكلكم راع، وكلكم مسؤول عن رعيته".

ولقد ضرب الخلفاء الراشدون أروع الأمثلة في المساءلة، فهذا ابو بكر الصديق رضي الله عنه يقرر مبادئ المساءلة في أول خطبة بعد ولايته أمر المسلمين فيقول: "أيها الناس، إنّي وليت عليكم ولست بخيركم، إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني... ألا إن الضعيف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق منه.... أطيعوني ما أطلعت الله فيكم... فإذا عصيت فلا طاعة لي عليكم". ومن بعده بقية الخلفاء، إذ يسجل التاريخ أروع القصص في المساءلة للخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، في استماعه للناس وتقبله المساءلة منهم، وهو الذي كان يطبق فيمن يوليه أمر ولاية الناس في الأمصار الإسلامية قاعدة "من أين لك هذا؟" إذا شك في أحدهم سوء استخدام السلطة والصلاحية في جمع الثروات له ولأهله (الراسبي، 2006).

ويؤكد التاريخ المدون الاعتقاد بوجود نظام للمساءلة بسبب تكليف الحاكم بمراقبة أعمال الموظفين العامين في دولة المدينة، وظهرت ملامح ودلالات مفهوم المساءلة انذاك ويمكن القول انّ مبدأ المساءلة معمول به زمن ارسطو من حيث الإقرار بضرورة التزام الشفافية في العمل العام، وقد حصرها في مجال

المحافظة على المال العام من خلال الإقرار بالحق للمواطنين من الإطلاع على تفصيلات الإنفاق العام، وكذلك يشكل إبداع نسخ الحسابات وسيلة لتسهيل عملية التدقيق والمراجعة وهي من أعمال الرقابة من جهة، ويشكل توفير الشفافية وممارسة الرقابة ركنان أساسيان للإلتزام بمبدأ المساءلة وهو ما تقتضيه هذه العملية (Reeves, 2004)

أمّا المساءلة في العصر الحديث، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى أن استخدام مفهوم المساءلة بدأ في القرن السادس عشر للدلالة على تقديم حساب أو تقرير عن شيء بعينه، وصار مصطلح (*Accountability*) يشير إلى الالتزام بتقديم تفسير عن تصرف ما، أو بيان عن الأسباب التي حثت على الاتيان بفعل معين، وقد طبق في بريطانيا عام(1860) نظام للمساءلة مبني على نتائج العمل بتوصية من لجنة خاصة بذلك، وفي عام (1861) قدمت اللجنة إلى البرلمان استراتيجية لتزويد الجماهير بتعليم جيد وفي متناول الجميع، وشملت الاستراتيجية بيان أن المعلمين يصرفون أوقاتا قليلة جدا في تعليم الطلبة الموضوعات الأساسية، واستجاب البرلمان لتلك الاستراتيجية بتأكيده على تحديد ما يجب أن يكون كل طفل قادر على أدائه في موضوعات القراءة، والكتابة، والحساب (الراسبي، 2006).

وقد سبقت المساءلة في مجالات الإدارة والصناعة والطب المساءلة في المجال التربوي، إذ تعد من المفاهيم الحديثة نسبيًا في الحقل التربوي. فقد بدأت تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينيات من العقد الماضي، إذ ظهرت كقضية أساسية في التعليم بالولايات المتحدة والمملكة المتحدة في تلك الفترة، إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير

التعليم وتحسين نوعيته، واقتصرت المساءلة في البداية على التعليم الابتدائي والثانوي، ولكنها بعد ذلك امتدت إلى التعليم العالي باعتبارها مطلبا لزيادة كفاية النظام التعليمي ككل (Helm, 2000)

ويعد نظام المساءلة من المفاهيم المتقلبة، كونه يستخدم في حقول معرفية متعددة، مما يعني إختلاف دلالات المفهوم تبعاً لمقاصده وهو مفهوم متجدد لإرتباطه بالسياق الحضاري والثقافي الذي يستخدم فيه، وقد أستخدمت كلمة مساءلة منذ عقود خلت في أدبيات الإدارة العامة، وكان جوهر معناها يركز على محاسبة الأشخاص بموجب أعمالهم والسلطة الممنوحة لهم . (دويري، 2002)

من هذا كان لابد من المناداة بتطوير نوع من المساءلة التربوية وهذا الأمر لا ينطبق على بلد دون أخر، بإعتبار أن المساءلة مطلب يعم جميع النظم التربوية حيث لاتوجد نظم كاملة أو مثالية (أبو حيانة، 2006).

وأكد الطويل (1999) أن انجح النظم التربوية في بلدان العالم المتقدم أم بلدان العالم النامي هي الاكثر تطبيقا للمساءلة. وأكثرها نجاحا للعملية التربوية لتحقيق آمال وتطلعات مواطنيها حتى تكون التربية أداة فعالة وإيجابية في بناء المجتمع المنشود والإسهام في صياغة وتكوين الإنسان الصالح.

يعود تاريخ المساءلة في أمريكا إلى عام(1642) ماساشيوستس، حيث تم إعتبار أولياء الأمور والنبلاء مسؤولين عن تعليم أطفالهم وفي عام(1647) أصدر الحاكم في ذلك الحين مرسوماً يأمر ببناء المدارس في المدن والقرى موقعاً غرامات على كل مدينة أو قرية ترفض ذلك. ولم يقتصر العمل التربوي والتعليمي على ذلك في تلك الولاية. ففي عام(1649) قررت المحاكم المركزية

لمستعمرة شاطئ ماساثيوستس أن تقوم كل بلدة بتعليم أطفالها قراءة الإنجيل، وفي ذلك الحين دفعت كل بلدة لم تلتزم مبلغ(25) باونداً كغرامة، ويعد ذلك نوعاً من أنواع المساءلة التربوية، أما حديثاً فقد تزايدت جهود المربيين وأعضاء الهيئات التدريسية. والطلبة وغيرهم لجعل التعليم العام مشروعاً مساءلاً، ولم تنقطع أحداث المساءلة التربوية منذ عام(1642) سواء في أمريكا أو في غيرها ففي lowa صدرت تشريعات تلزم المناطق المدرسية المحلية بإجراء تقديرات مستمرة للحاجات كوسيلة لتحقيق المساءلة.

وبناء على ما تقدم، فقد نشأت المساءلة التربوية فعلياً في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات، ثم هدأت لتنهض مجدداً بزخم أكبر في بداية الثمانينيات. أمّا في أوروبا فبدأت المناداة بالمساءلة التربوية في بداية السبعينيات، حيث إن المنهاج كان يقرره المعلمون مع تأثير بسيط، أو بدونه للأهل ورجال الأعمال والحكومة (كسبري، 2003).

ويشير رودل (1973، ruddell) إلى أنّ الأصل في نشوء المساءلة الحديثة يعود إلى عام(1911) عند البدء بنظام محاسبة التكاليف الذي تم تطبيقه في مدارس Newton ثم تبع ذلك بعض الأحداث مثل حركة قياس الكفاءة التربوية ثم إختيارات كفاءة الطلبة (1915)، ثم حركة الإستخدام الأمثل للمكان المدرسي(1916). ثم حركة سجل كفاءة المعلم(1917). ثم حركة زيادة حجم طلاب الصف لخفض التكلفة المدرسية (1923) وأخيراً حركة العلاقات المدرسية العامة عام(1952).

ومن الواضح أنّ جميع تلك الحركات ومنذ عام(1911). وحتى عام(1952) كانت تركز على المدرسة، والمعلم، والطالب وكان المساءل عن

تعليم الطالب هو المدرسة فقط على عكس الفترات السابقة (1642) وما بعد حيث كانت تناط مسؤولية تعليم الطلبة إلى أولياء الأمور، وأفراد المجتمع.

وتتابعت الأحداث أيضاً حتى أعلن مدير مدارس فرانسيسكو في كانون الأول لعام (1969) أنه يبحث عن عقود من ناشرين يكونون مسائلون على أساس إنجاز الطالب بمعنى أنه سيدفع فقط للناشرين الذين أظهر الطلاب من خلال مؤلفاتهم نمواً كاملاً.

وقد تطورت أحداث المساءلة التربوية في أمريكا وكان بعضها لافتاً للنظر إذ يشير المصدر السابق إلى أن مدير مدارس San Diego قد أصدر مرسوماً في 30/ 1/ 1970، وجهه لمنطقته التعليمية ونص على:

1. مساءلة المدارس على النتائج التربوية.
2. تصميم البرامج والممارسات بحيث تكون قابلة للتقيم.
3. حق المجتمع بمعرفة جميع المعلومات المختلفة والمتعلقة بالحاجات، والمشكلات، والنتاجات، ومواطن القصور لمدارس القطاع العام.
4. الإستفادة من خبرة المجتمع الصناعي في المؤسسة التربوية.
5. تقيم البرامج يجب أن يتم من قبل خبراء غير متحيزين.

وقد ظهر مفهوم المساءلة في ولاية شيكاغو بعد ذلك بفترة قصيرة من خلال تركيز مديري المدارس على نتائج الاختبارات التحصيلية، حيث دعا مندوب الحكومة التربوي للإتحاد الأمريكي في فبراير لعام 1970 مديري المدارس إلى تعزيز مفهوم المساءلة التربوية، والدعوة إلى أن يكون المعلم مسؤولاً أمام مسؤوليه في السلم التربوي.

(Robert، Bolton، Seitsinger، Stephen and Burns، 2008)

وتستمر أحداث المساءلة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية لتصبح على المستوى الرسمي فقد ظهرت المساءلة التربوية في عام(1970) وفي 30 أذار 1970 من خلال خطاب الرئيس الأمريكي (NIXON) الموجه للكونجرس الأمريكي حول الإصلاح التربوي حيث قال: إننا نشتق مفهوماً جديداً للمساءلة يكون المعلمون والإداريون في المدارس مسائلين عن أدائهم

ويضيف ليسنجر(1970، LESSENGER) إلى خطاب الرئيس الأمريكي "يجب أن يقاس النجاح من خلال النتائج المتعلقة بالموقف التعليمي للمدرسة، ومن خلال مجموعة الطلاب المحددة لا من خلال معيار وطني محدد.

وهكذا نستطيع القول بأن المساءلة التربوية بدأت في أمريكا كقضية أساسية في التعليم في القرن السابع عشر،وقد نتج عن تلك الجهود المتواصلة نحو المساءلة التربوية إعداد ما يسمى بالأهداف التربوية طويلة الأمد بإستخدام نموذج تقدير الحاجات، الذي قد يتطلب تصنيف الأهداف التربوية وتبويبها من خلال الطلبة أنفسهم، وأعضاء مجالس المعلمي، وأفراد المجتمع المحلي.

ويرى (كسبري2003؛ الزعبي،3003، المدني، 2007) أنّ المساءلة بدأت تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكلٍ علميٍ وموضوعي في بداية الثمانينات، في حين، ذكرت الموسوعة العالمية للتربية (1993، international encyclopedia of education) أنّ المساءلة ظهرت كقضية أساسية في الولايات المتحدة في الستينات، ففي عام (1971) قامت عدة ولايات أمريكية بإصدار تشريعات للمساءلة الإدارية على التعليم الخاص والتي تشرط فيها على الهيئات التدريسية كتابة عقود تلزمهم بعدم أخذ أجور التعليم إذا لم يحقق الطلبة أهداف برامج معينة.

وبينت(أبو كركي، 2003) بأنّ المساءلة في هذه الفترة تميزت بتطبيق نماذج وأنظمة مساءلة ذات تقنية معقدة كما، وفي الثمانينيات وبعد إصدار الكتاب الشهير في الولايات المتحدة الأمريكية "أمــــة في خطر" a nation atrisk بدأ النظام التربوي بالبحث عن مؤشرات لنوعية التعليم ووضع متطلبات للإمتحانات، والرقابة على أداء المدارس بناءً على مؤشرات الأداء فيها، وذلك من أجل امساعدة على رفع المعايير الأكاديمية والتركيز الفعال على المخرجات المقاسة بدقة بحيث تكون مستندة على معايير مدروسة، وأضافت ساجدة أنه في عام(1989) عقدت القمة التربوية للإصلاح التربوي. والتي وضعت أهداف عامة للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية كما قامت بوضع إمتحانات معيارية للصفوف الرابع، والثامن، والثاني عشر. من قبل"هيئة اللجان الحكومية والوطنية للأهــداف التربويــة the national governors association committee on educational goals وقد أكدت هذه القمة على الإصلاح التربوي، والمساءلة التربوية، وبذلك تم توظيف المساءلة التربوية كأداء للإصلاح التربوي على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية.

وكانت المساءلة تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك الفترة، إذ لا تعد المساءلة قضية حديثة في بريطانيا، بل لها جذورها العميقة في الدستور المعدل لعام (1862) الذي رسخ نظام الأجور بحسب النتائج (Payment by results) . أما حديثاً ومنذ بداية الثمانينيات من القرن الماضي فقد كانت هناك تغيرات رئيسية في السيطرة على التربية في بريطانيا وويلز وكان من أكثر تلك الإصلاحات اهمية إعطاء قسم من مسؤوليات السلطات التربوية المحلية إلى الهيئات الإدارية المدرسية. وكان الهدف من ذلك هو وضع الهيئات الإدارية

والمدرسية تحت ضغط المساءلة العامة للوصول إلى معيير أفضل ولزيادة هامش الحرية لديهم والإفتراص هنا هو أن الهيئات الإدارية والمدرسية تكون أكثر قدرة على الإدارة والمساءلة من السلطات الإدارية المحلية. كما أن مساءلة الهيئات الإدارية والمدرسية عملية ثنائية، بالإضافة إلى مسؤوليتهما تجاه السلطات التربوية والمحلية، فإن أولياء الأمور، والسلطات التفتيشية، ورؤساء المعلمين يكونون مسائلين تجاه الهيئات التدريسية، وترسيخاً لمبدأ الأجور بحسب النتائج في بريطانيا فقد كانت تدفع رواتب المعلمين بناءً على أداء طلبتهم في الاختبارات المقننة في القراءة، والكتابة، والحساب.

لقد كان الاهتمام في الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا يدور حول معايير التعليم، وتحسين نوعيته،وتوضيح الشكوك التي كانت تدور حوله. إقتصرت المساءلة في البداية على التعليم الابتدائي، والثانوي ولكنها بعد ذلك إمتدت إلى التعليم العالي بإعتبارها مطلباً لزيادة كفاية النظام التعليمي(الدريني2000).

أما على الصعيد العربي فقد أخذت بعض الدول العربية تحذو حذو الدول الأجنبية في تفعيل برامج المساءلة التربوية، وذلك لرفع المستوى التعليمي للطلاب، وتحسين نوعية التعليم، وجودة المخرجات، حيث بينت ساجدة أبو كركي بأن المملكة الأردنية الهاشمية عقدت المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في عام (1987) في عمان، وقّدمت مجموعة من الاوراق من أجل تحسين نوعية التعليم في الأردن، وكان من أبرز توصيات هذا المؤتمر والمتعلقة بالإدارة التربوية التأكيد على مبدأ المحاسبة والمساءلة لجميع القائمين على العملية التربوية في جميع مراحلها بوجه عام، والمشرفين بشكل خاص.

كما توالت بعد ذلك المؤتمرات في العالم العربي، ومنها المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية تحت عنوان "المساءلة في التربية"، والذي عقد في عمان بالمملكة الأردنية وذلك في الفترة من 10-11/ 5/ 1997م، وكذلك مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، تحت عنوان "الإدارة التربوية في البلدان العربية"، والذي عقد في بيروت في الفترة من 7-9/ 12/ 2000م، ومؤتمر المنظمة العربية للتنمية الإدارية تحت عنوان "آفاق جديدة في تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية-منظور إستراتيجي ومؤسسي" والذي عقد في القاهرة لمدة ثلاثة أيام في عام 2001م والذي قدم فيه الكثير من الطرح وأوراق العمل والمداخلات حول المساءلة الإدارية والتربوية.

ومن خلال ما سبق نجد بأنّ الإهتمام بدأ يتزايد بالمساءلة، ويعود السبب في ذلك كما بيّنه العمري(2004) إلى تزايد الإهتمام من قبل متخذي القرار في عصرنا الحاضر وخصوصا في المجال السياسي، كما حوّل الكثير من الباحثين أهتمامهم إلى البحث في المساءلة على الرغم من وجود الكم القليل عن المفهوم في الأدب التربوي وغير التربوي في المراجع العربية، ويعزى السبب في تلك الندرة إلى أن المساءلة لا تزال في مرحلة النمو.

كما بدأ الإهتمام بالمساءلة يدخل إلى النظم التربوية باعتبارها مطلب عام، وهذا ما أكد عليه الطويل (1999)لأنه كان لا بد من المناداة لتطوير نوع من المساءلة الإدارية والتربوية، وهذا الأمر لا ينطبق على بلد دون آخر باعتبار أن المساءلة الإدارية مطلب يعم جميع النظم التربوية، حيث لا توجد نظم كاملة أو مثالية وبالتالي فلا بد من ممارسة المساءلة الإدارية بالنظم التربوية في بلدان العالم المتقدم أو بلدان العالم النامي، وذلك سعيا للوصول غلى أنسب الطرق وأكثرها

نجاحا للعملية التربوية لتحقيق آمال وتطلعات مواطنيها حتى تكون التربية آداة فعّالة وإيجابية في بناء المجتمع المنشود وتسهم في صياغة وتكوين الإنسان الصالح الذي تتطلع إليه هذه المجتمعات.

وقدم لين (Linn 2002،) المشار إليه في (الراسبي، 2006) ملخصاً للإصلاحات التربوية في خمس موجات إصلاحية، وهي كالتالي:

الخمسينيات : فترة التأثر والاختيار.

الستينيات : فترة مساءلة البرامج.

السبعينيات : فترة اختبار الحد الأدنى للكفاءة.

الثمانينيات : فترة ظهور مساءلة المنطقة والمدارس عن الأداء.

التسعينيات : فترة ظهور المساءلة المستندة على المعايير.

الفصل الثاني
أهداف المساءلة

تمهيد

يعتبر النظام التربوي محط اهتمام المجتمعات البشرية، ويحظى بمتابعة مستمرة ودائمة لتعرّف جوانب قوته، وضعفه بهدف المداومة على تصحيح مساره، وجودة مخرجاته. فالحفاظ على جودة النظام التربوي وفاعليته يتطلب أن يكون لمفهوم المساءلة مكانة خاصة فيه

أهداف المساءلة:

أشارت (أبو كركي ،2003) بأنّ المقصود بأهداف المساءلة ما تسعى عملية المساءلة لتحقيقه، وهو ما يقدم الشخص العام للمساءلة بموجبه، والهدف يجب أن يكون واضحاً، وفهمه ضمن قدرة أو استطاعة الشخص موضع المساءلة، كما بيّنت أنّ أهداف المساءلة تنبع أصلاً من الأهداف والمسؤوليات المحددة للشخص المسائل (فرداً، منظمة). كما أنّ وضوح الأهداف وتحديدها يجب أن يكون ضمن إمكانية الشخص المعني بإنجازها، لكي تمنح الشخص الشعور بالكفاءة الذاتية، وذلك من خلال الاستعداد المعنوي للعاملين، وتقدير المصادر اللازمة لإنجاز الأهداف، مما يجعل الشخص موضع المساءلة أكثر إيجابية مع المساءلة تقبلاً وتفاعلاً.

يمكن اعتبار المساءلة كعملية للتحسين المستمر كجزء من جهود إعادة ابتكار السلوك الإداري، وكذلك يمكن النظر للمساءلة كوسيلة لتوجيه الضغط لتحسين الأداء وتحقيق التعلم المستمر من خلال تعميم مقارنة الأداء.

ويلاحظ من طبيعة الأهداف الثلاثة أنها تتطلب أن تكون المساءلة مؤسسية وتتضمن أشكالاً من المساءلة تأخذ بتقيم الرؤاء من قبل مرؤسيهم أو من قبل عملاء المنظمة(كالمواطنين مستخدمي الخدمات) والذي يمكن النظر إليه كمساءلة صاعدة، أو المساءلة من أدنى، وكذلك يتطلب وجود شكلاً من المساءلة يتمثل في تقيم الأداء من قبل أفراد هم بنفس المستوى الإداري للشخص الخاضع للمساءلة، وهو ما ينظر له كمساءلة أفقية ويمكن أن يتم بين المنظمات المتشابهة من خلال وجود تقارير تتضمن مقارنات للأداء.

وإنطلاقاً مما سبق يمكن رؤية تحول في مفهوم المساءلة لتكون عملية أكثر إيجابية في تأثيرها على كفاءة، وفعالية التنظيم. من مضمون مفهوم المساءلة التقليدي- أو ما يسمى المفهوم الأساسي- الذي يأخذ بثنائية المحاسبة والعقاب، وإن المساءلة بمفهومها الإيجابي يمكن إعتبارها كعملية إدارية تهدف "لمساءلة الإنجاز" وهو مفهوم للمساءلة أشمل من المساءلة بموجب المدخلات، او العمليات،أو النتائج فقط، ويفضل تصميم عملية المساءلة لتكون أداة لإحداث التغير الإيجابي في السلوك، والأداء. وأن لا يقتصر دور المساءلة على المحاسبة، والعقاب. ويمكن إجمال أهداف المساءلة بحماية الصلح العام. وتحقيق القبول العام لمؤسسات الإدارة العامة من قبل العاملين، والمواطنين للدولة. وتشكل تفصيلات أهداف المساءلة كمنطلقات لتحديد معايير المساءلة يتم الإلتزام بها والمحاسبة،أو الكفاءة بناءً على مستوى الإستجابة لها في جميع مراحل، ومفاصل العملية الإدارية(دويري،2002).

إن هذا الهدف للمساءلة يتحقق من خلال التوضيح،إذ أن التوضيح يتطلب وجود طرفين: الأول يتطلب توضيحاً ويسأل ويتمتع بالسلطة لطلب

ذلك، وطرف ثان يقوم بالتوضيح والتسويغ. ولكي تكتمل دائرة المساءلة لا بد من أن يكون التوضيح موضوعياً، ومقنعاً.وهذا يتطلب مشاركة الطرفين في تناول معالجة الأمر. أي أن عنصر التوضيح في مفهوم المساءلة يحقق أيضاً مشاركة إيجابية بين الطرفين، ويمكن أن يشجع ذلك المديرين، والعاملين على تحمل الخطأ كجزء طبيعي في عملية التعلم. وهنا تظهر حاجة كل شخص أو طرف في عملية المساءلة إلى أن يعتبر نفسه مستشاراً إدارياً (أخوارشيدة،2004).

قد حدد (المدني ،2007) أن المساءلة تتضمن ثلاثة أهداف رئيسة:

1) المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم:

تعد الرقابة من المواضيع التي لا تحظى بشعبية كبيرة بين الناس، إذ تثير الرقابة مشاعر الاستياء لدى الأفراد لعلمهم أن الإدارة تقوم بالتفتيش على أعمالهم، وتقييم أدائهم، فأغلب الناس ينفرون من اضطرارهم للخضوع لأنشطة رقابية يعلمون أنها تهدف تماماً إلى التأكد من مدى كفاءتهم في القيام بواجبهم، والتي تؤثر على مستقبلهم الوظيفي. وبالتالي فالرقابة نشاط ضروري لكي تستطيع الإدارة توقّع المشاكل، والعمل على تعديل خططها، واتخاذ الإجراءات الصحيحة اللازمة.

والمساءلة تشكل إحدى آليات ضبط الأداء من خلال الرقابة السابقة لعملية المساءلة. فإن الرقابة تهدي إلى ضمان حسن الاستخدام، أو منع استغلال السلطة، وذلك باستخدام نظام للأوامر، ووضع التعليمات والرقابة على المدخلات والعمليات كأداة لتحقيق الإذعان.

ولكون المساءلة ترتكز على نتائج العمليات الرقابية، فهي تشكل أدة لتوجيه السلوك، لأن الشعور بحصول المساءلة يفرض على العاملين ومتخذي

القرارات الإدارية إعطاء اهتمام أكبر لجعل النتائج المترتبة على قراراتهم متسقة مع الخطط المرسومة، والعمل على تحقيق مستوى أفضل من عقلانية القرارات، مع الالتزام بانسجام السلوك والنتائج مع المصلحة العامة وقيمها.

2) المساءلة كنوع من الضمان:

بما أنّ المساءلة تشكل وسيلة لضمان حق المواطنين والمشرعين والرؤساء، وذلك بحسن التزام الممارسين للسلطة العامة في مجال الخدمة العامة بالقانون، مع مراعاة الأولويات في استغلال المصادر، وبغض النظر عن واقع تقاسم المسؤوليات. فإن من اللزوم وجود منظمات تعمل في إطار مؤسسي لتحقيق الأهداف العامة، وفي حال تفعيل المساءلة فإنّ الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ السياسات العامة والبرامج يخضعون للمساءلة، فعندها سيتم النظر للمنظمات كفعالية مؤسسية، ففي وجود المساءلة يتحقق ضمان مراعاة قيم الخدمة العامة، وحسن إدارة المديرين لموظفيهم من خلال تحقيق المساءلة الأفقية؛ أي من هم بسويتهم من المستوى الإداري، أو من خلال المساءلة العمودية بشكليها الصاعدة والهابطة، وهذا يعني أنّه في حال وجود المساءلة وشيوع ثقافتها فإنّ ذلك يعني أيضاً زيادة في الالتزام، والمراعاة لقيم الإدارة العامة وأخلاقياتها، وعليه تكون المساءلة نوعاً من الضمان.

3)المساءلة كعملية للتحسين المستمر:

إنّ اعتبار هذا الهدف من العوامل المهمة لإدارة التجديد ليتفق مع اعتباره عاملاً مهماً من العوامل التي طرحتها الدراسات في ميدان التجديد التربوي، حيث إنّ غياب المعايير التي تسمح بإدراك التحسينات التي تحدث كنتائج للتجديدات التربوية، وعدم حصر النتائج ومعرفتها يفسح المجال أمام القائمين

عليها بالاختباء وراء المسؤولية الجماعية، وبالتالي تبطل المساءلة كمتغير تابع للتقويم، ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن غياب مفهوم المساءلة لعدم اتباع منهجية تقويم قائمة على أساس علمي، يفسح المجال لانتهاز مصادر التحسين والتجديد لغايات أخرى .

وفي حال أنّ المساءلة تحقق الأهداف السابقة، فهذا يعني أنها ستكون أداة لخفض السلبية في الأداء والعمل، وتخلق إستعدادا مسبق لدى العاملين للبحث وتجنب الأعمال التي تؤدي للأخطاء. كما أنّ مفهوم المساءلة قد توسع أكثر من معناه الجوهري المتضمن التقديم للمساءلة والمحاسبة أو إيقاع العقوبة؛ فعندما يتضمن مفهوم المساءلة عنصر التوضيح والشرح عن كيفية أداء العمل أو الأداء أو السلوك وتبريره، فإنه حتما يقدم أسباب موضوعية ومقنعة، ويتضمن محاولة جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة، ومعرفة العوامل المؤدية للقصور في الأداء، أو بيان مواطن القوة وكيفية إستغلالها وتوظيفها لتحقيق نتائج إيجابية.

فالمساءلة التي تتضمن وجود هذا الهدف والذي يتحقق من خلال التوضيح تتطلب وجود طرفين؛ الاول هو من يطلب توضيح ويتمتع بالسلطة ويسأل، والطرف الثاني هو من يقوم بالتوضيح والتبرير، ولتكتمل دائرة المساءلة فلا بد أن يكون التوضيح موضوعي ومنطقي ومقنع ويتطلب مشاركة إيجابية بين الطرفين في تداول معالجة الأمر؛ أي (عنصر التوضيح)، ويمكن إعتبار المساءلة كعملية للتحسين المستمر وجزء من جهود إعادة الإبتكار للسلوك الإداري، كما يمكن النظر إليها كوسيلة لتوجيه الضغط لتحسين الأداء وتحقيق التعلم المستمر من خلال تعميم مقارنة الأداء. ولهذا، نجد بأنّ المساءلة يمكن ان تصمم لتكون أداة يمكن من خلالها إحداث تغيير إيجابي مقصود في سلوك وأداء

العاملين، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الثلاثة سابقة الذكر مجتمعة وهذا يتطلب وجود قيادات إدارية واعية وناضجة تستطيع أن تسيّر العملية الإدارية او التربوية بالشكل الصحيح لكي تتحقق النتائج المرجوة (الزعبي، 2003).

تهدف كل منظمة إلى توجيه سلوكيات أفرادها لمراعاة المعايير الموضوعة للنظام. فالمساءلة بمفهومها الإيجابي يمكن أن نعتبرها عملية إدارية تهدف لمساءلة الإنجاز، وهذا يعد مفهوم أشمل للمساءلة من إعتبارها مساءلة بموجب المدخلات أو العمليات أو النتائج فقط، ويفضّل تصميم عملية المساءلة لتكون أداة لإحداث تغيير إيجابي في السلوك والأداء، والاّ تقتصر أهدافها على المحاسبة والعقاب. وعليه، يمكن إجمال أهداف المساءلة بحماية الصالح العام، وتحقيق القبول العام لمؤسسات الإدارة من قبل العاملين او المواطنين، وهذا يقود لتحقيق هدف أبعد وهو توفير الثقة المتبادلة في الجسد الإداري والسياسي للدولة، وتمثل تفصيلات أهداف المساءلة منطلقات يمكن إعتبارها كمحددات لمعايير المساءلة يتم الإلتزام بها والمحاسبة أو المكافأة عليها بناء على مستوى الإستجابة لها في جميع أجزاء العمل ومراحل العملية الإدارية (أخوا رشيدة،2006).

أهمية المساءلة:

تكثر وسائل الإعلام المختلفة من استخدام كلمة المساءلة وتتناولها بأشكال عدة كأن تطالب بتحديد المتسبب أو بوضع اللوم على بعض الفاعلين، ويتضمن استخدام كلمة المساءلة إشارات إلى ضرورة معاقبة، ومساءلة المتسببين، إذ يلاحظ أن الأفراد، والمجتمعات تبدو حريصة ولو بدرجات متفاوتة على موضع المساءلة، ويبدو ذلك جلياً من خلال المطالبات المستمرة والتوجهات الحديثة

بضرورة النزاهة والشفافية في آليات العمل، وعليه يمكن القول بأن كثرة إستخدام هذا المصطلح"المساءلة" يدل نسبياً على أهميته في مجال الممارسة،والتقويم، وتصويب حالات القصور التي يشعر بها أفراد المجتمع (أخوا رشيدة، 2006)

إن كثرة استخدام مصطلح المساءلة يدل نسبياً على أهميته في مجال الممارسة لتصويب حالات القصور التي يشعر بها أفراد المجتمع، حيث يشير هذا الاستخدام إلى وضع عملية اللوم على بعض الفاعلين بسبب أوجه القصور في أعمالهم ، كما يتضمن إشارات إلى ضرورة معاقبة المسببين ومساءلتهم (دويري، 2002).

وقد إستخدم مصطلح المساءلة في أدبيات الإدارة على أنها حافظ إيجابي لإظهار الإنجاز الجيد، ومعاقبة الإنجاز القاصر، والمساءلة كمبدأ وقيمة في ممارسات الإدارة تؤدي إلى تصحيح أعمالها من خلال خلق ثقافة إدارية وتنظيمية تعتمد على التوجه بالنتائج وإلتزام الشفافية، وسلامة تصرفات العاملين وعليه تبقى المساءلة كمبدأ يتصف بالتجديد بغض النظر عن تباين وجهات النظر حول إيجابية. أو سلبيته، كماينظر إليها كإحدى إستراتيجيات مكافحة الفساد الذي أصبح ظاهرة عالمية (دويري، 2002)

فالمساءلة تمثل قيمة اجتماعية ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية، والشفافية، والتمكين حيث يؤدي رسوخ الشفافية في أعمال الإدارة إلى تدعيم المساءلة، وبدون المساءلة لا قيمة للشفافية في العمل، ويرتبط مفهوم المساءلة بمفهوم التمكين حيث يسعى كلاهما لإيجاد مؤسسات تربوية قادرة على حفاظ شرعية تخصيص وتوظيف مصادر، وموارد المجتمع فالتمكين مشتق من مفهوم القوة

والتي تعني السيطرة على المصادر وهذا يعني قدرة الأفراد على الإتصال وإستخدام الموارد المتوفرة في المجتمع.

وتظهر أهمية المساءلة في كونها وسيلة لمتابعة عمل المرؤوسين، وهي أمر لازم لتحقيق فعالية التنظيم، من حيث إنها مدخل للكشف عن الكيفية التي تم بها العمل، ومحاولة بيان المعوقات والصعوبات، أو الأخطاء وتصويبها من خلال مراجعة العمل السابق(Harris , 2006)

وأضافت أخوارشيدة (2006) بأن موجة الإصلاح، والتطوير الإداري في أواخر القرن العشرين تظهر بوضوح تزايد الاهمام بقيم الإدارة وعلى المستوى العالمي ويتجلى ذلك في مضامين برامج الدعم من قبل هيئات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية ذات العلاقة ببرامج التصحيح الاقتصادي والإداري، حيث أصبحت قيم الإدارة كالمساءلة تحل محل اللوائح والهياكل الرسمية، إذ تعد المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة في المؤسسة التربوية الواحدة إذ ينظر إليها بأنها عملية تتضمن التوضيح طبيعة الاداء للأطراف العملية، إذ تتضمن العملية وجود الاستعداد للقبول بالمبررات الواضحة، والموضوعية لتكون مقنعة للطرف الأخر، ومن خلال تحقيق الثقة المتبادلة هذه سيتواجد مناخاً تنضيمياً مناسباً للأداء الجيد وبهذا تتضح أهمية المائلة كآلية لضبط العمل التربوي وضمان جودة الخدمات التعليمية

وتبرز أهمية المساءلة بالنسبة للنسق القيمي العام من حيث ارتباطها بقيم الشفافية، والديمقراطية، والتمكين، ومن خلال السعي الدؤوب لتحقيق جودة الخدمات العامة، وتحسين مستوى كفاءة وفعالية الإدارة العامة، وتحقيق الالتزام بتنفيذ صحيح للسياسات العامة (أبو كركي، 2003).

ولكون النظام الإداري يمثل موقعاً مؤثراً بين الأنظمة المجتمعية المختلفة فنلاحظ أنّ الأفراد والمجتمعات تبدو حريصة ولو بدرجات متفاوتة على جعل النظام الإداري موضع مساءلة وتقييم، ويبدو ذلك جلياً من خلال المطالبات المستمرة والتوجهات الحديثة لتقليص حجم القطاع العام وخفض الإنفاق العام، فنجد كثرة ترديد كلمة المساءلة بين العاملين في أجهزة الإدارة العامة والمواطنين بشكل عام، ويمكن القول أن كثرة استخدام المصطلح يدل نسبياً على أهميته في مجال الممارسة لتصويب حالات القصور التي يشعر بها أفراد المجتمع (دويري، 2002).

لذلك تبرز أهمية المساءلة كآلية لضبط العمل الإداري وضمان حسن الوجه وتحقيق الفعالية والكفاءة للمنظمات، وقد لوحظ أنّه في إطار توزيع المهام والمسؤوليات بين القطاعين العام والخاص يزداد إقتراب المساءلة عن الأداء من هدف تحسين جودة الخدمة، وزيادة دور المواطن (مستخدم الخدمة) في عمليات صنع القرارت، وإعادة صنع أنماط جديدة من المسؤولية والمساءلة في أطار نقل عدد من الصلاحيات للفاعل الجديد، مما يوفر تحسين جودة الخدمات المقدمة .

وأضافت الدريني (2002) بأن المساءلة أصبحت مدخلاً للتأكد من معرفة كيفية الأداء الفعلي وتكوين الأفكار لضمان فاعليته كما أن المساءلة تزود المؤسسات بالحقيقة وتعزز من قوة القيادة وتوفير ظروف مناسبة لتفعيل مسؤولية الفرد من خلال تعاملها بشفافية مع كافة الحقائق وجعلها عرضة للنقاش والإستبصار.

وأضافت أخوارشيدة (2006م:68) بأن المساءلة تعد سبباً مباشراً لضرورة وجود معايير يحتكم لها عند تقيم الأداء وتعد وسيلة لضبط السلوك من

خلال إستعداد العاملين لتحمل مسؤولياتهم نحو نتائج أعمالهم كما تعد المساءلة وسيلة لتحسين المناخ العام للمنظمة، كما يشكل وجودها أيضاً مدخلاً وعاملاً داعماً لحسن تصميم وتنفيذ السياسات العامة وإنسجامها مع مقاصدها وتطبيق فعال للبرامج، والمشروعات

عناصر المساءلة :

حدد (الحارثي، 2008) من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة سبعة عناصرللمساءلة التربوية، وهي كما يلي:

العنصر الأول: الأهداف التربوية

يقصد بالأهداف التربوية: أنّها الأغراض أو الغايات، التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها والوصول إليها، قريبة كانت أو بعيدة.

وتحديد الأهداف لأي عمل من الأعمال التربوية أمرٌ أساسي قبل الشروع في العمل وتنفيذه؛ لأنّ هذا التحديد يؤثر تأثيرًا كبيرًا في تكييف وتحديد مجال الدراسة، وطرقها، ووسائلها، وأساليبها التي تحقق هذه الأهداف. كما أن الأهداف غالبًا ما تكون محركًا للسلوك، وموجهًا إليه (وزاة التربية والتعليم، 1428هـ).

أمّا مصادر اشتقاق الأهداف التربوية لا تخرج غالبًا عن مصدرين رئيسين، هما: الفرد والمجتمع؛ وعلى هذا اتفقت معظم الفلسفات والنظريات التربوية في الماضي والحاضر، وتتفق وزارات التربية والتعليم مع هذه النظريات والفلسفات في تحديد هذين المصدرين كمصادر لاشتقاق الأهداف التربوية، لكن تنفرد المملكة العربية السعودية عن غيرها من الفلسفات والنظريات في أنّ هناك

مصدرًا ثالثًا يحتل مركز الصدارة بين مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وهو «التشريع الإسلامي»، الذي يعد الضابط الذي تقوم عليه تربية الفرد في الإسلام.

العنصر الثاني: الأهداف التعليمية

تُصنف المؤسسات التربوية إلى ثلاث مراحل وهي: المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية. ولكل مرحلة أهدافها التعليمية المكملة للمرحلة التي تليها، ويمكن إجمال الأهداف التعليمية لكل مرحلة على النحو الآتي :

أ. المرحلة الابتدائية:

وهي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد النشء للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات.

أهداف المرحلة الابتدائية :

1- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه ، وجسمه ، وعقله ، ولغته ، وانتمائه إلى أمة الإسلام.

2- تدريبه على إقامة الصلاة ، وأخذه بآداب السلوك والفضائل .

3- تنمية المهارات الأساسية المختلفة ، وخاصة المهارات اللغوية ، والمهارات العددية ، والمهارات الحركية .

4- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات .

5- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه ، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ، ليحسن استخدام النعم ، وينفع نفسه وبيئته .

6- تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري ، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه .

7- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق ، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها ، وغرس حب وطنه ، والإخلاص لولاة أمره .

8- توليد الرغبة لديه في الاستفادة من العلم النافع والعمل الصالح ، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه .

9- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته .

ب- المرحلة المتوسطة:

وهي مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه يراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتعليم.

أهداف المرحلة المتوسطة :

1- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته ، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه .

2- تزويده بالخبرات والمعارف المناسبة لسنه ، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم .

3- تشويقه إلى البحث عن المعرفة ، وتعويده التأمل والتتبع العلمي .

4- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهدها بالتوجيه والتهذيب

5- تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون ، وتقدير التبعة ، وتحمل المسؤولية .

6- تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه ، وتنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره .

7- حفز همته لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها ، واستئناف السير في طريق العزة والمجد .

8- تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة ، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة ، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية .

9- تنمية وعي الطالب ليعرف – بمدرسته – كيف يواجه الإشاعات المضللة والمذاهب الهدامة ، والمبادئ الدخيلة .

10- إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة .

ج- المرحلة الثانوية:

للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلبة وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي ألواناً من التوجيه والإعداد، وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، فتشمل: الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلمية، ، والجامعات ، ومعاهد إعداد المعلمين

والمعلمات، والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة من زراعية وصناعية وتجارية والمعاهد الفنية والرياضية، وما يستحدث في هذا المستوى. وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة إلى ما تحققه من أهدافها الخاصة. ويتم تحقيق الأهداف التعليمية (النتاجات التربوية) المتعلقة بالمباحث الدراسية من خلال المناهج التي تقوم وزارة التربية والتعليم بإعدادها.

أهداف المرحلة الثانوية:

1- متابعة تحقيق الولاء لله وحده ، وجعل الأعمال خالصة لوجهه ، ومستقيمة – في كافة جوانبها – على شرعه .

2- دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية والإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام ، قادراً على الدعوة إليه ، والدفاع عنه .

3- تمكين الانتماء الحي لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد .

4- تحقيق الوفاء للوطن العام ، وللوطن الخاص بما يوافق هذا السن ، من تسامٍ في الأفق ، وتطلع إلى العلياء ، وقوة في الجسم .

5- تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة ، وتوجيهها وفق ما يناسبه ، وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام .

6- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب ، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع ، والتعوّد على طرق الدراسة السليمة.

7- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين ، وإعدادهم لمواصلة الدراسة – بمستوياتها المختلفة – في المعاهد العليا ، والكليات الجامعية ، في مختلف الاختصاصات .

8- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق .

9- تخريج عدد من المؤهلين مسلكياً وفنيا لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم ، والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية (زراعية وصناعية وتجارية) وغيرها .

10- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة .

11- إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحياً وبدنياً .

12- رعاية الشباب على أساس الإسلام ، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية ، ومساعدتهم على اجتياز هذه المرحلة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام .

13- إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة، وراغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح ، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع .

14- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة .

العنصر الثالث: الوصف الوظيفي

من أهم العناصر التي يتكون منها نظام المساءلة هو الوصف الوظيفي، إذ تُعد كتابة الوصف الوظيفي عملية آلية للجمع والتحليل والتوثيق للحقائق

المهمة حول العمل، وتسمى هذه العملية "تحليل العمل"، ويزود الوصف الوظيفي الأسس اللازمة للإجراءات والمقاييس المتعلقة بالأداء (سالم وآخرون، 1989).

وأشار (الدروبي، 2006) إلى أنّ الوصف الوظيفي يحدد ما يلي:

1. الوظائف أو المهمات المحددة للعمل.
2. الوظائف والمهمات التي تُعد مهمة.
3. نسبة الوقت الذي ينقضي على أداء كل وظيفة.
4. المهارات والمعلومات والقدرات المطلوبة لأداء العمل بنجاح.
5. المتطلبات الجسدية والعقلية للوظيفة.
6. الشروط الخاصة بالتوظيف.

العنصر الرابع: المعايير:

أشارت (الراسي، 2006) إلى عدة توصيات لصناع السياسة التربوية، فيما يتعلق بالمعايير في أنظمة المساءلة، ومنها ما يأتي:

1. ضرورة تحديد معايير أداء ذات توقعات عالية يسهل الوصول إليها.
2. ضرورة تطوير المعايير، ومن ثم تقييم الأداء على ضوئها.
3. ضرورة شمولية عمليات التقييم أداء جميع الطلبة.
4. ضرورة تبني اختبار معتمد يستند إليه في اتخاذ القرارات التربوية الهامة.
5. ضرورة تحديد الأهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد لمعرفة درجة تحقيق المدرسة للمعايير في كليهما.

6. ضرورة شمولية عملية التقرير لنتائج التقييم جميع البيانات التي تم جمعها عن تحصيل الطلبة.

العنصر الخامس: الحوافز

نصت مواد قانون نظام الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية للعام (1397هـ) على أهم المواد التي تنظم الحوافز المقدمة للموظفين وهي:

1- تنص المادة (24) من نظام الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية على "يجوز أن يحدد الديوان العام للخدمة المدنية المستوى الذي يصل إليه أداء العمل لبعض الوظائف فإذا زاد عمل الموظف على القدر المحدد جاز منحه مكافأة عن هذه الزيادة تحدد بقرار من الوزير المختص وتحدد اللائحة قواعد منح هذه المكافأة".

2- تنص المادة (25) على "يجوز بقرار من الوزير المختص شغل بعض الوظائف بصفة مؤقتة بمكافأة تحدد على أساس العمل بالقطعة أو الانتاج أو الساعة حسب المعدلات التي يضعها مجلس الخدمة المدنية".

3- تنص المادة (26) على "يصرف للموظف الذي يكلف بالعمل وقت خارج الدوام الرسمي وأثناء العطل الرسمية مكافأة نقدية عن الساعات الإضافية، وتحدد اللائحة قواعد منح هذه المكافأة.

العنصر السادس: نظام التقرير

وأشار ماكميلان (McMillan، 2000والمشار إليه في الراسبي (2006) إلى أنّ نظام تقرير المساءلة يجب أن يسأل السؤال التالي: ما المعلومات التي ينبغي تبليغها وما الفئات التي سيتاح لها الاطلاع على تلك المعلومات ؟ فضلا عن

وضع تصنيف للمعلومات التي يجب أن تتضمنها التقارير في نظام المساءلة في ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

مؤشر المدخلات:

ويتضمن الخصائص الديموغرافية للطلبة والمدرسة من حيث المرافق والموارد والإمكانيات وحجم الصف... وغيرها، ودرجة مشاركة الأهالي في المدرسة، ونسبة عدد التلاميذ إلى المدرسة.

1. **موشر العمليات:**

وهي العوامل التي تؤثر على أداء الطلبة بشكل مباشر، ومن تلك المؤشرات: مؤهل المعلم وخبرته، ومستوى المنهاج المدرسي المقرر والأنشطة المنهجية، وبيئة المدرسة، والساعات التي يقضيها الطالب في حل واجباته أسبوعياً، ومعدل حضور الطلبة، والفرص المتاحة للطلبة للعمل الجماعي التعاوني.

2. **مؤشر النتائج:**

ويتضمن مقاييس أداء الطلبة ودرجة التحصيل والإنجاز على تلك المقاييس، والسلوك الاجتماعي، فضلاً عن مؤشرات أخرى كمعدلات التخرج والانسحاب، ومعدلات الحرمان من الانتظام في المدرسة، والمكافأت التي تستلمها المدرسة، والمنح المقدمة لطلابها المتميزين.

العنصر السابع: نظام التقويم التربوي:

إذا كان التقويم ضرورة في كل مجالات الحياة والعمل فهو أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً في مجال التربية والتعليم الذي يعد المجال المسؤول مسؤولية كبرى عن التنمية البشرية التي تتحكم ممارستها في مستقبل المجتمع ككل، ومع ذلك فإن

برامج تطوير التعليم ظلت لفترات متعاقبة تولي اهتمامها الأكبر لمكونات أخرى من مكونات النظام التربوي كالمنهاج والكتب والوسائل وإعداد المعلمين وتدريبهم، في حين يتم إعطاء اهتمام أقل للتقويم التربوي، وتحديد المعايير والمحكمات المناسبة والأدوات الملائمة لتقييم هذا الأداء. فالتقويم هو أساس التطوير، والتعديل في الجوانب التربوية، وليس الهدف منه الكشف عن جوانب الضعف دون معالجتها، وإنما الكشف عن جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف والعمل على بناء البرامج العلاجية لتحسينها وتطويرها، وانعكاس ذلك على تحسين التدريس (الدوسري، 2000).

ملامح التقويم في الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية:

إن أبرز ملامح التقويم في الإدارة التعليمية في المملكة كما هو مشار إليها في (وزارة التربية والتعليم، 1428هـ) ما يأتي:

أولاً: ينطوي التقويم على تحديد الأهداف الرئيسة، ووضع معايير إنجاز تربوية مرنة، وتحديد المدى الذي وصله تحقيق الأهداف، وإبراز التفاوت بين النتائج التي يتم التوصل اليها والمعايير التي وضعت لكل هدف، ثم تفسير النتائج.

ثانياً: استناد التقويم إلى معرفة وثيقة بالمتعلمين وإدراك شامل وفهم منفتح للحياة الثقافية السائدة في المجتمع ككل.

ثالثاً: يهتم التقويم الفعال بدراسة الممارسات القائمة، وتقييم الهيكل التنظيمي، والتوصل إلى أحكام متزنة حول جودة وملاءمة المدخلات والعمليات والمخرجات.

رابعاً: إنّ عملية التقويم تشمل جميع جوانب النظام التربوي السعودي متجنبة الرؤى الضيقة أو المقولبة.

خامساً: إنّ مهمة التقويم تتزايد صعوبتها في المستقبل؛ نظراً لتزايد وتسارع الحراك الاجتماعي وتباين المستويات الاقتصادية، مما يجعل مهمة التقويم أكثر صعوبة.

تصنيف المساءلة وأنواعها:

تنبع المساءلة من الرقابة الإجتماعية، والمساءلة كمبدأ تعني أن من واجب المسؤولين عن الوظائف الرسمية أن يقدموا تقارير ربما دورية عن طبيعة عملهم وسياساتهم وإنجازاتهم فى تنفيذ الخطط المرسومة، وقد تأخذ هذة التقارير أشكالا متعددة، وهذه التقارير قد يكون من حق المواطنين أو بامكانهم الإطلاع عليها كتقارير الإفصاح التي يطلب من الشركات العامة تقديمها، وقد تكون هذه التقارير موجهة للمستوى الإداري الأعلى أو لجهة إدارية أخرى ذات اختصاص محدد بموجب القانون (أخوارشيدة ،2004).

وتمثل المساءلة قيمة إجتماعية ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية والشفافية والتمكين، حيث يؤدي رسوخ الشفافية في أعمال المنظمة إلى تدعيم المساءلة، وبدون المساءلة لا قيمة للشفافية في العمل، ويرتبط مفهوم المساءلة فى مفهوم التمكين بأن كليهما يسعى لإيجاد مؤسسات إدارية قادرة على الحفاظ على شرعية تخصيص وتوظيف مصادر وموارد المجتمع. فالتمكين مشتق من مفهوم القوة التي تعني السيطرة على المصادر، وهو يعني قدرة الأفراد على الاتصال واستخدام الموارد المتوفرة في المجتمع. كما أن شيوع قيمة المساءلة يرتبط ببقاء ثقة

المواطنين في نظام الحكم العام؛ لإنّ رسوخ قيمة المساءلة في المجتمع يعني أنّ الجهاز الإداري في الدولة يعمل من أجل مصلحة المجتمع، وأنّ الدولة وأجهزتها تشعر بالمسؤولية تجاه المواطنين، وأن المواطنين في المقابل يقدرون أهمية الجهود التى تبذل من قبل أجهزة الدولة لخدمتهم (دويري، 2002).

وتعد المساءلة وسيلة لتأسيس وتعزيز علاقات فعّالة بين الشركاء الأطراف في العقد الاجتماعي، والتمثيل في عقد اجتماعي ضمني يمنح المواطنون بموجبه لأشخاص الإدارة العامة أفرادا ومنظمات سلطات واسعة لإدارة شؤون الدولة والمجتمع، مقابل الرضا بتحديد حريتهم وحقوقهم من أجل تأمين الاستقرار للنظام العام، ولتوفير مناخ يتمتع به الجميع بحياة كريمة، وتنسيق وتوجيه وتوحيد الجهود نحو تحقيق الدولة الرفاه المنشود، من خلال إنجاز الأعمال والأدوار كتقديم خدمات وسلع عامة، وبمستوى ملائم من تحمل المسؤولية، وبتنظيم يعتمد تقسيم السلطة وصلاحية توظيف الموارد المالية والمادية والبشرية، واستغلال المصادر المتاحة بأفضل الطرق وباستقامة ونزاهة، وذلك من خلال ممارسة المساءلة كأداة لإخضاع ممارسي السلطة لتوضيح وتسويغ أعمالهم والاستعداد المسبق لذلك (أخوارشيدة ،2004).

ورد في الأدبيات عدة تقسيمات، وتصنيفات لأنواع المساءلة. إستند كل طرف في تصنيفه للمساءلة على الرؤى، والمسلمات. التي يستند إليها في بناء المساءلة. وقد تبين بأن المساءلة تنبع من الرقابة الذاتية، والرقابة الاجتماعية وتعد مبدأ من مبادىء الإدارة والتي تحتم على المسؤولين عن الوظائف بأن يقدموا تقارير عن طبيعة عملهم، وسياساتهم، وإنجازاتهم في تنفيذ الخطط المرسومة وقد تأخذ هذه التقارير أشكالاً متعددة كأن تكون موجه للمستوى الإداري الأعلى،

أو لجهة إدارية أخرى ذات إختصاص محدد بموجب النظام. أما المساءلة في الدول الديمقراطية فتبنى على المعلومات التي يقدمها المساءل إلى المسائل. حيث تنبع علاقة المساءلة من عقد مكتوب، أو غير مكتوب يوضح شروط هذه العلاقة فمثلاً نجد أن العاملين في القطاع الخاص يخضعون لعقد مكتوب يوضح شروط العمل، وإلتزامات أطراف العمل"العامل،رب العمل" وتنبع العلاقات التي تنظم العمل في الإدارة العامة من مصادر دستورية، أو قانونية، أو أعراف إجتماعية، أو جميعها

وبناء على ما اشارت إليه الادبيات السابقة، فقد صنف (المدني،2007) المساءلة إلى أربعة أنواع:

1- المساءلة الأخلاقية:

يتضمن هذا النوع من المساءلة الاجتماعات التي يعقدها المديرون، والمعلمون مع أولياء أمور الطلبة، والتقارير التي يرسلونها لهم عن وضع أبنائهم السلوكي والتحصيلي، ويكون المديرون، والمعلمون في هذه الحالة عرضة للمساءلة من قبل الطلبة وأولياء أمورهم والإدارة التربوية عن مدى تحقيقهم للمهام الموكلة لهم بكفاية وفاعلية.

2- المساءلة المهنية:

ويشمل هذا النوع أساليب التقويم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها لمدخلات العملية التعليمية، كتقويم طرائق التدريس، وأساليب التقويم التي يتبعها المعلمون، ويكون مديرو المدارس والمعلمون مسؤولين أمام أنفسهم وزملائهم عن تحقق أهدافهم بجودة وإتقان.

3- المساءلة التعاقدية:

يكشف هذا النوع من المساءلة عن القصور في العملية التعليمية، والمعوقات التي يتوقع حدوثها مستقبلاً، وإمكانية وضع الخطط المناسبة لتلافيها، ويعتمد هذا النوع من المساءلة الإدارية على الزيارات وحملات التفتيش التي يقوم بها المسؤولون عن التعليم في مراكز الوزارة للتأكد من مدى تقيد العاملين بالتعليمات والتشريعات التربوية، ومدى تحقيقهم للمهام المناطة بهم، وفي هذا النوع من المساءلة يكون العاملون في المدارس عرضة للمساءلة أمام رؤسائهم.

4- المساءلة التجريبية:

يعتقد في هذا النوع من المساءلة بأن التعليم يمكن أن يتم تطويره بشكل فعّال من خلال تحمل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب بشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية والتعليم، وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تعلم التلاميذ، كما أن المساءلة التجريبية تضم المسؤولية عن توجيه، وتحديد، وتعديل لتلك الأساليب والمواد التي أثبتت بأنها أكثر فاعلية.

وصنّف (الكيلاني وديراني ،1998) المساءلة التربوية إلى نوعين هما:

١ -المساءلة بدلالة نتاجات التعلّم:

النظام التعليمي هو المسؤول عن تحقيق نتاجات تعلّم مطلوبة عند الطلبة باستخدام أساليب تقييم تقليدية تعتمد على الاختبارات المقننة، ويرى هذا النوع أنّ المساءلة خارجية يتولاها من هم في المستويات الإدارية العليا باعتبارهم أصحاب القرار، وفي أيديهم إيقاع العقوبة عند الفشل، والمكافأة عند النجاح.

٢ -المساءلة بدلالة العمليات:

لا يكون المعلم في هذه المساءلة المسؤول الوحيد عن نتاج التعلّم، وإنما توزع المسؤولية لتشمل كل مسؤول تربوي وفقًا للمواصفات والمعايير والتوقعات التي يتضمنها دوره .

أمّا (العمري ،2004) فقد صنّفها حسب مصدر صدورها إلى:

١ -المساءلة من القمة إلى القاعدة:

أي أن يقوم الرئيس بمساءلة المرؤوس، وهو نمط المساءلة الأكثر شيوعاً في النظم الاجتماعية، ومنها النظام التربوي.

٢ -المساءلة من القاعدة إلى القمة:

أي أن يقوم المرؤوس بمساءلة الرئيس، وهو نمط من المساءلة يمثل أعلى درجات الحرية والديمقراطية.

هناك تصنيف ثان لأنواع المساءلة أوردها كل من ساجدة أبو كركي(2003) وعبير كسبري، والزهيري(2004) والعمري(2004) والمعروف بتصنيف هاموند وآشر(Hammond & ascher) ، حيث قدما تصنيفاً آخر لأنواع المساءلة التربوية أتى لتحديد خمسة أنواع من آليات المساءلة والتي توجد جنباً إلى جنب والمتمثلة في :

المساءلة السياسية:

وتعني بأنه يجب أن يخضع المشرعون، وأعضاء المجالس المدرسية، أو التربوية إلى الإنتخاب وبشكل منظم إذ إن المدارس في المجتمعات الديمقراطية هي

مؤسسات عامة تحتاج إلى إتخاذ قرارات خاضعة للتدقيق من الأداء للمقبل الحكومة، واللجان المنتخبة. لذا نجد أن المساءلة السياسية تعتمد على عملية تلبية رغبات الناخبين والتي تكون مرتبطة بالمطالبة بتحصيل أفضل للطلاب وإعتماد معاير، وأسس مهنية وهذا يكون مدعاة لتطوير الأداء للمشرعين، وأعضاء المجالس للحصول على النجاح في الإنتخابات القادمة

المساءلة القانونية(الشرعية).

وتعني أنه بإستطاعة المواطن أن يتقدم إلى المحكمة بشكاوى عن تلاعب المدارس العامة بالقوانين. مثل قضايا التحيز العنصري، وتساوي الفرص التعليمية. وعليه، تلتزم المدارس بإلتزامات قانونية نحو الأهالي ولذا يمكن القول بأن المساءلة القانونية وضعت الإطار المرجعي للممارسات التي على المدرسة التقيد بها.

المساءلة البيروقراطية:

عمدت المؤسسات الحكومية إلى شكل من أشكال البيروقراطية، وذلك بسبب إبتعاد صناع القرار عما يحصل في الغف الصفية ولذلك من أجل التأكيد على التقيد بالممارسات، والإجراءات المرغوبة. فالإدارات التربوية تترجم رغبات المشرعين إلى سياسة ويضعون القوانين التي يفترض من المعلمين، والمديرين إتباعها وهذا اشكل من أشكال المساءلة يعتبر أكثر الأشكال وضوحاً. ما أن عملية وضع القوانين وتنفيذها يعطي مؤشراً أكياً للأباء بأن المدارس تعمل بشكل مرضي وعليه فالمساءلة البيروقراطية تعني قيام الإدارات التربوية الحكومية، والمحلية بإعلان القوانين، والتعليمات لضمان أن التعليم يتم تبعاً

لمجموعة من المعايير وهي بذلك تركز على الممارسات أكثر من تركيزها على المخرجات.

المساءلة المهنية:

وتعني أنه على المعلمين، والهيئات المدرسية الأخرى أن تحصل على المعرفة المتخصصة وأن تجتاز إختبارات التأهيل وتحمل المعايير المهنية للممارسة وهذا النوع من المساءلة يركز على الممارسات، وعلى التدريب ولكي ينجح هذا الشكل من المساءلة يجب أن يكون المعلم على درجة عالية من (التدريب،المعرفة، والولاء لطلابه). ويلاحظ بأن المساءلة المهنية تركز على مسؤلية المعلم نحو طلابه أكثر من مسؤلية صناع القرار كما أن هذا النوع من المساءلة يصطدم في الأغلب مع القوانين البيروقراطية السائدة.

المساءلة التسويقية(مساءلة السوق).

وتعني بأن أولياء الأمور، والطلبة قد يختارون المساقات، أو المدارس التي يعتقدون بأنها أكثر ملائمة لهم. كما أن عليهمأن يشاركوا في إتخاذ القرار ويعتبر هذا النوع من المساءلة أرفع، وأفضل أنواع المساءلة لأنها تلبي رغبات أولياء الأمور

ويرى Levy، (1998 ، محمد 2000) أنّ المساءلة تشتمل ثلاثة أنواع:

1. مساءلة الكفاءة والفعالية . (Effectiveness anf efficiency Acoountiobility)
2. المساءلة المالية(FinanicalAccountability).
3. المساءلة الإدارية(Manegerial Acoountibility).

سمات المساءلة التربوية:

اتفق الباحثين على عدة سمات للمساءلة التربوية، كما ذكرها (عايش،2005) وهي على النحو الآتي:

1. **الشمولية:**

بحيث تستهدف جميع المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التربوية بعناصرها المختلفة.

2. **الاستمرارية:**

فلا ينبغي للمساءلة أن تتوقف نتيجة صعوبات، أو ضغوطات داخلية أو خارجية.

3. **فعالية أداة المساءلة:**

استخدام أدوات مساءلة فعّالة تستند إلى الصدق والموضوعية وسهولة الاستخدام.

4. **حرية المشاركة:**

ينبغي أن يشارك في المساءلة كل من له علاقة بالعملية التربوية بما في ذلك الطالب.

5. **وضوح المعايير:**

يجب أن تبنى المساءلة على معايير واضحة غير مزدوجة محددة، وتتسم بالواقعية.

6. تكامل ووحدة المساءلة:

تكون المساءلة جزءًا من العملية التربوية لا تنفصل عنها.

وأشار بروكس Brooks,20000، إلى أبرز الخصائص والسمات التي تتصف بها أنظمة المساءلة التربوية الشاملة الفعّالة، ومنها:

1. الإعتماد على تقييم منظّم حسب معايير صحيحة وموثوقة، وغير متحيزة، تتم مراجعته على فترات زمنية منتظمة لضمان مواكبة التقييم للتغييرات التي تحيط بالطلبة والبيئة المدرسية.
2. توفير بيانات عن أداء الطلبة ليتسنى استخدامها من قبل المدارس والمعلمين لتوجيه عملية التعليم والتعلّم، واتخاذ القرارات حول احتياجات المدرسة من الموارد البشرية والمالية.
3. التزام من المنطقة التعليمية باتخاذ قرارات محددة وثابتة، وخاصة فيما يتعلق بتنفيذ المكافآت والعقوبات، وبتكوين شبكة أمان للطلبة؛ للحفاظ على مستوى التعليم والتعلم الذي يجب أن يتلقوه في البيئة المدرسية.
4. توفير فرص مشاركة أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في نظام المساءلة لمساعدة المدارس على التركيز في مستوى أداء الطلبة.
5. دعم نظام المساءلة من قبل صانعي السياسات التعليمية.
6. تقديم حوافز ذات مغزى لتشجيع المدارس على تطبيق معايير المساءلة والتقييمات التي يتضمنها النظام بجدية.
7. ضمان توفر فرص تقديم المساعدة للمدارس لإجراء عملية التحسين.
8. منح المدارس هامش من حرية التصرف لتقوم بما تستطيع القيام به من أجل مساعدة طلبتها.

مسوغات المساءلة.

تعتبر المساءلة إحدى الآليات التي تستخدم لضبط العمل، وتوجيه مساره هذا وقد أكدت الشرائع السماوية كافة على المساءلة لأهميتها في تظيم حياة الفرد، والمجتمع، فالمساءلة عملية ضرورية لضمان تحقيق البرامج للأهداف التي وضعت لها من خلال التشريعات، والتعليمات ويجب أن تتضمن المساءلة على الإستخدام الأمثل والفعال للمصادر المادية وغيرها. وتمنع ضياعها، أو تحويل مسارها، أو الأغراض التي رصدت من أجلها وإن عدم الارتياح، واللارضا الاجتماعي عن المؤسسات الاجتماعية التي يشكل النظام التربوي جزءاً منها. أدت جميعها إلى سياسة المواجهة التي كانت تركز على النتائج لا على الوعود. ولقد تزايدت المواجهات، والصرخات الشعبية التي تطالب بالمساءلة. التي نتجت عن سلسلة من الضغوطات ومن أكثر من مصدر. ومن أهم الأسباب التي دعت إلى المساءلة وطالبت بها. الفشل الدرامي للتربية في التغلب على نتائج الفقر، وافشل في زيادة معاملات الذكاء للطلبة، بالإضافة إلى ذلك فإن القطاع العام قد خاب آمله في أداء المدارس. مما أدى إلى زيادة الإنفاق على التعليم.

تعد المساءلة مدخلا للتأكد من كيفية الأداء الفعلي، وتكوين أفكار عن كيفية الأداء الأنسب، كما أنها تلقي الضوء على الخلل الذي يمكن أن تعيشه المؤسسات. فهي توفر الصورة الحقيقية للنظام، وتعزز من قوة القيادة فيه، وتعمل على توفير ظروف مناسبة لتفعيل مسؤولية أفراده عبر تعاملها بشفافية مع كافة مكونات النظام، وجعلها عرضة للنقاش والتبصّر (الطويل،2006)

كما أنّ المساءلة تعمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية، وتدفعها نحو الاستقامة في العمل، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة

الخاصة، وهذا ينعكس إلى حدٍّ كبير على انتماء الفرد، وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه بعدالة بُعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه، ويمكن للمساءلة أن تحقق عدالة تربوية تحت ظروف معينة، وذلك باتباع طريقة تدريس تنطوي على الأمل، وعدم اليأس، أو عدم الاهتمام، أو عدم الاحترام، أو العنصرية (آل الحارث، 2005)

فيما يرى بوشيجيان وشوك (Poochigian & Chuck2005) ،أنّ من أهم الأسباب التي دعت إلى المساءلة وطالبت بها ما يلي:

1. فشل التربية في التغلب على نتائج الفقر.
2. فشل التربية في زيادة معاملات الذكاء للطلبة.
3. خيبة أمل القطاع العام في أداء المدارس الذي نتج عنه زيادة في الإنفاق.
4. الرغبة بتحسين جودة المدارس التعليمية، ورفع مستوى الطلبة الأكاديمي.
5. الفساد الإداري نتيجة إخفاق أنظمة المساءلة في تحقيق الردع.

وأضاف عايش (2005) عدة مبررات للمساءلة، تجعل من الضروري في ظل التسارع التربوي والانفجار المعرفي إيجاد نظام للمساءلة يكبح جماح هذا التسارع ليظل تحت المراقبة، ومن هذه المبررات:

1. الوعي بدور المساءلة كعامل ضبط للنوعية والكفاية والأداء .
2. وعي أولياء الأمور بالنظام التعليمي لأبنائهم.
3. الهدر المالي مع ضعف التمويل وشح الموارد.

4. الربط بين أنظمة المساءلة في التربية مع أنظمة المساءلة في القطاعات الأخرى.
5. تعقد النظام التربوي بعناصره المختلفة.
6. ضعف تجارب النظام التربوي مع طموحات المجتمع.
7. الترهل والفساد الإداري نتيجة إخفاق أنظمة المساءلة في تحقيق الردع.

ولما كان الهدف الرئيسي للمساءلة هو تحسين كفاية النظام التربوي. فإن دورها لا يتوقف عند الكشف عن مواطن القصور لدى المسؤولين، ومسائلتهم، بل يتجاوز ذلك إلى تشخيص تلك الجوانب والعمل على معالجتها من أجل تحسين المدخلات، والعمليات، والتوصل في النهاية إلى تحسين المنتجات في النظام التربوي(العمري،2004).

إن إيجاد أنظمة للمساءلة في النظام التربوي وفي ضوء المناقشات التي تمت في الصفحات السابقة، أصبح ضرورة لا بد منها في أنظمة التعليم كافة ومنها النظام التربوي، وهناك جملة من المبررات تدفع إلى البحث عن أنظمة مساءلة لتعليم فعالة منها (الطويل،1997 الكيلاني 1997 الدريني 2000):-

1- التكلفة المادية للنظام التربوي في ظل تفاوتات الموارد، ومدى توفرها.
2- الوعي المتزايد بدور المساءلة كعامل ضبط للنوعية، والكفاية، والأداء .
3- الشعور المتزايدعند أولياء الأمور بضرورة توجيه إهتمام أكبر للتعليم.
4- الوعي المتزايد بأن أساليب المساءلة المستخدمة في مجالات أخرى(الصناعة، العمل) يجب الإفادة فيها، وتطبيقها في مجال التربية.

5- نجاح مترتبات الخبرات، والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة لمدة طويلة نسبياً مثلاً (الولايات المتحدة الأمريكية بدأت حركة المساءلة فيها قبل حوالي (30) سنة من حيث أنها أتاحت الفرصة للتعرف على جوانب القوة، والضعف في النظم التربيوية).

6- تغير ضغوطات العصر سياسياً، وإجتماعياً، وتغير الضغوط الإقتصادية ويتطلب إستجابة، وملاحظة لمشاكل التعليم.

7- تعقد النظام التربوي وتنامي أهميته المجتمعية وما صاحب ذلك من السعي الحثيث لتوفير مقاييس للحكم على مستى نجاح الأنظمة التربوية في تحقيق الآمال المعقودة عليها أدى إلى طرح مفهوم المساءلة كمدخل للحكم على ما يحدث في المؤسسة.

8- تنامي إحساس المجتمعات بعدم تجاوب النظم التربوية مع طموحاتها.

9- عدم تقابل التوقعات مع الإنجاز في المؤسسات التربوية.

10- حالة الإحباط التي يعيشها المخططون التربويين لصرفهم أموالاً هائلة على البرامج التعليمية وحصولهم بالمقابل على معلومات غير واضحة عن النتائج المكتسبة.

أساليب المساءلة:

تلجأ المنظمة إلى المساءلة بأحد الأساليب التي ذكرها كلٌ من (أخوارشيدة،2004)، و(المدني،2007) وهي كالتالي:

1) الأسلوب السلبي:

يستند هذا الأسلوب في حفظ النظام، ومراعاة قواعده إلى إجبار العاملين على الالتزام التام بقواعد المنظمة خوفا من العقاب، وجعل الجزاء حاضرا في ذهن العامل، مما يدفع العامل إلى التفكير بأن الجزاءات هي غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة، والحفاظ على حقوق العاملين.

2) الأسلوب الإيجابي:

يستند هذا الأسلوب إلى تنمية القابلية والرغبة والالتزام بقواعد المنظمة، إذ يوجّه المدير الثناء والمكافآت للعاملين؛ إذا كان سلوكهم متماشياً مع قواعد المنظمة، وقد يستخدم المدير العقاب نتيجة للسلوك غير المرغوب فيه، ويحاول المدير الربط بين سلوك العامل غير المرغوب فيه والعقاب في ذهن العامل، إذ يكون الهدف من العقاب مساعدة العامل لتجنب ذلك السلوك غير المرغوب فيه، وليس الإضرار بالعامل نفسه، ويمتاز هذا الأسلوب بسهولة التعاون في تحقيق أهداف المنظمة، والحفاظ على حقوق العاملين.

آليات المساءلة:

هي الأساليب، التي من خلالها تفعّل عملية المساءلة ، وتحقق أهدافها وتتمثّل بالطرق التي يتم بواسطتها تنشيط شعور الأفراد المساءلين نحو مفهوم المساءلة، وتفعيلها، وترتكز هيكلة المساءلة على توفير معلومات بشكل تقارير عن الشخص الذي هو موضع المساءلة 'المساءل' (أخوارشيدة ،2004) .

وتعتمد آليات المساءلة في تحديد أسلوب استخدامها على طبيعة علاقات المساءلة، والتي بموجبها يتقرّر شكل المساءلة وأبعادها؛ إذ إنّ لكل صنف، أو

شكل علاقات تناسبها؛ فنجد بأنّ آليات المساءلة البيروقراطية تختلف عن المساءلة التشريعية، أو المساءلة المهنية، ونظراً لتعدّد تصنيفات المساءلة تبعا للزاوية التي ينظر منها الدارسون فإنه يمكن العثور على آليات عدة للمساءلة. وقد تتداخل نظراً لتعقّد شبكات العلاقات بين أجهزة الإدارة بسبب تداخل نشاطاتها، كما توسعّت هذه الآليات والوسائل خاصة في مجال المساءلة الإدارية لتدمج مع جوانب الكفاءة، والفعالية الاقتصادية، وذلك لتوظيف الموارد، واستغلال المواد المتوافرة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (دويري، 2002).

وتأخذ المساءلة أشكالاً متعددة يعتمد تصنيفها على نمط المساءلة الجاري؛ فمثلاً يمكن اعتبار التحديد الرئاسي، أو التحديد القانوني للمسؤولية وسيلة للمساءلة يستطيع من خلالها الرؤساء استخدام صلاحياتهم وسلطاتهم الممنوحة لهم بموجب التنظيم الهرمي لمساءلة المرؤوسين، وقد تأخذ المساءلة شكل توفير التغذية الراجعة حول وقائع ممارسات إدارية، أو نتائج وعمليات نشاطات محددة بواسطة أحد فروع التنظيم إلى المستوى الإداري الأعلى، وقد تأخذ شكل السؤال كما يجري في مناقشات مجلس الشورى؛ كقيام أحد الأعضاء، أو لجانه بمساءلة أي وزارة من خلال مساءلة الوزير اعتماداً على مبدأ المسؤولية الوزارية، كما يمكن استخدام الوصف الواضح للوظائف المبيّنة في الهياكل والتنظيمات، وإلزام المرؤوسين بتنفيذ كل ما تطلبه مهامهم المحددة وفق تلك الهياكل والتنظيمات لإنجاز واجبات الوظيفة المسندة إليهم كوسيلة لمساءلة هؤلاء العاملين حول أداء واجباتهم، وهذا يمثل الآلية المعمول بها في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (المدني، 2007).

مبادئ المساءلة:

توجد عدة مبادئ يجب الأخذ بها عند إقرار قواعد المساءلة. وقد ذكرت (أخوارشيدة ،2004) مجموعة من هذة المبادئ وهي كالآتي:

1. وضوح قواعد النظام وعواقب المخالفات:

يجب أن يدرك العاملون إدراكاً واضحاً القواعد المطلوب الالتزام بها، وعواقب مخالفاتها، والجزاءات التي تفرض على المخالفين لها.

2. المباشرة فى تطبيق الجزاء:

ويشير هذا المبدأ إلى إيجاد ارتباط بين المخالفة والجزاء حتى يتجنبها العامل مستقبلاً،ويجب أن يكون هناك تحقيق كاف للمخالفة وأسبابها، والبدء فى اتخاذ الإجراءات الخاصة، وتطبيق الجزاء.

3. عدالة تطبيق الجزاء:

يجب أن يقتنع العاملون بعدالة تطبيق الجزاءات حتى يتقبلوها بلا تذمر، فمن الواجب أن يكون هناك تحذير واضح بأن مخالفة معينة تعرض من يرتكبها لجزاء معين.

4. المساواة والتجانس فى توقيع العقوبة:

يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المساءلة عند توقيع العقوبة، إذ إنّ العقوبة لا ترتبط بالشخص المخالف، ولكن ترتبط بنوع المخالفة، وأن تتدرج العقوبة تبعا لتكرار المخالفة ونوعها.

وحتى تتحقق الفائدة المثلى من المساءلة ينبغي الأخذ بعدة مبادىء أخرى تستند إليها عملية المساءلة التي يجب أن تتوفر في الشخص حتى يتمكن من إجراء المساءلة بشكلها الصحيح، ومن هذه المبادىء: التفوق المهني والأكاديمي، وسنوات الخبرة الكافية، ومواكبة المستجدات التربوية، وديمقراطية المنهج، والتواصل الفعال مع الأفراد والجماعات، وامتلاك المعايير الواضحة للمكافأة (عايش، 2005).

مصادر المساءلة:

لقد أشارت الأدبيات إلى تعدّد مصادر المساءلة تبعاً لتصنيف الباحثين والممارسين لعملية المساءلة. فقد عرّفت (الزعبي ،2003) مصدر المساءلة بأنّه كل من يقوم بمهمة المساءلة سواء كان فرداً أم وحدة تنظيمية أم جهازاً مختصاً مع الإشارة إلى وجود جهات كثيرة ومتنوعة تتحمل مسؤولية المساءلة.

وأشارت (أخوارشيدة ،2004) بأنّه يمكن اعتبار كل طرف متأثر بنتائج أعمال الإدارة وقراراتها مصدراً للمساءلة إذا توافرت له الإمكانيات، والآليات الشرعية لمساءلة هذه الإدارة ورغم تعدّد المصادر سابقة الذكر، إلا أن جميعها تنطلق من قاعدة واحدة، وهي أن مصدر المساءلة هو في الأصل المالك الأساسي لمشروعية السلطة العامة التي أؤتمن عليها الموظف، أو الشخص.

أما (المدني،2007) يرى أنّ المصادر تتنوّع تبعاً لموقعها في بيئة الإدارة؛ فمثلاً السلطة التشريعية في العلاقة الدكتاتورية هي المنظم، وفي العلاقة الديمقراطية هي المنتخب "المواطن"، وفي التنظيم هي الرئيس... وهكذا، وفي الأنظمة الديمقراطية التعددية تستلزم السلطات الشرعية وجود علاقات

للمساءلة بحيث تتضمن شبكة العلاقات المصالح والمنظمات غير الحكومية وجماعات الاهتمام أحياناً داخل الأجهزة وخارجها

وقد تنبثق مصادر المساءلة أيضاً من الذات، أو من المناخ الاجتماعي، أو الأعراف السائدة، ففي حالة المساءلة الذاتية يكون الضمير مصدر المساءلة، وأحياناً يكون المعتقد والدين، ولهذا نجد أنّ مصدر المساءلة لدى المحافظين والملتزمين يكون نابعاً من التزامهم الثقافي والاجتماعي في عملهم بغض النظر عن وصفهم الوظيفي (Harris (2006

معايير المساءلة :

يعد المعيار أداة تستخدم لقياس مدى تحقق الشيء، وتختلف معايير المساءلة تبعاً لاختلاف المركز الوظيفي للشخص، وتستخدم المعايير لقياس مدى قيام الموظف بتأدية الواجبات والمهام الوظيفية الموكلة إليه. وتتحدد المعايير بموجب نصوص اللوائح والنظم، أو القانون، أو السياسات، وتمثّل المعايير جوهر عملية سابقة تبنى عليها المساءلة، أو المحاسبة، وحتى التقييم

(Hanushek، Raymond، and Rivkin،2004 .)

إنّ معيار المساءلة كمصطلح تظهر فيه دلالة مفهوم المسؤولية ودلالة مفهوم المحاسبة، فالمسؤولية تستمد أصولها التكوينية من المنبع الروحاني التي قيّدت الأديان بثنائية "الثواب – والعقاب" والمنصهرين في مفهوم الجزاء، ويرتبط مفهوم المحاسبة بمفهوم المسؤولية من حيث فكرة التعقب والتتبع (الدريني، 2000 ؛ أخوارشيدة 2006).

يحدد هذا العنصر ما يجب أن يكون موجوداً، والذي يمكن مقارنة الحالات المكتشفة به، ويمكن الحصول على المعايير من مصادر مختلفة وتمثل مقاسات الأداء معياراً ملائماً ويمكن إعتبار موازنات البرامج والأداء كمعيار أو مؤشرات يقاس بها الأداء. ويمكن إستخدام المواصفات وشروط تنفيذ السياسات، وتقديم الخدمات كمعايير مثل إستخدام المظمة العالمية للمواصفات (iso) ويمكن إستخدام مدى الإلتزام بالقوانين، والتشريعات النافذة كمعيار للمساءلة .

وبيّن عايش (2005) أنّ المساءلة تقوم على ثلاثة معايير: وهي معايير خاصة بالحكم على المخرجات، ومعايير خاصة بالمصادر اللازمة للنظام التربوي، ومعايير خاصة بالممارسة من جانب المعلمين والمتعلقة بالتدريس.

وعرفها بأنّها المواصفات التي يقبل ضمنها تحقق الهدف، وتمثل قياسات الأداء، والتي تعد أدلة واضحة ودقيقة على حدوث التغيير المقبول.

كما عرّفها (العمري ،2004) بأنّها الأسس والمبادئ التي تم إعدادها بواسطة مجموعة من الخبراء والمختصين للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وفي تحديد درجة تحقيق الطالب للمهارات التي تم التخطيط لها.

ويرى(الدريني، 2000) إنّ معيار المساءلة كمصطلح تظهر فيه دلالة مفهوم المسؤولية، ودلالة مفهوم المحاسبة، فالمسؤولية تستمد أصولها التكوينية من المنبع الروحي الذي قيّد الأديان بثنائية "الثواب – والعقاب"، والمنصهرين في مفهوم الجزاء، ويرتبط مفهوم المحاسبة بمفهوم المسؤولية من حيث فكرة التعقب والتتبع.

وتلتقي المساءلة مع المحاسبة لكونها أداة لضبط السلوك، وإيقاع العقاب كرادع للانحراف الإداري، إلا أنها تعدّ أيضًا وسيلة لتحسين الأداء والتعلّم

المستمر من خلال تبادل الأراء، وبيان أسباب القصور، أو الإبداع. ومن هنا، فإنّ المساءلة تهتم بالنتائج من حيث مدى تحقق الأهداف، والذي يمكن اعتباره معياراً ملائما للمساءلة، كما تهتم المساءلة كذلك بالوسيلة، وكيفية حصول الأداء، وهذا يتوافق مع ما هو متفق عليه من حيث تحديد المسؤوليات، وتوفير الإمكانيات لتحقيق الأهداف المرجوة، إلاّ أنّ ذلك يتطلب التقيّد بقيم الخدمة العامة وأعرافها والتي تمثّل تحديداً في سلوك العاملين، كما يمكن اعتبار مدى الالتزام بأخلاقيات الخدمة معياراً آخر للمساءلة (دويري،2002).

ذكرت (Hammond، 1999) أن نظام المساءلة الإدارية يقوم على ثلاثة معايير هي:

1. التمكن من الحكم على مخرجات الأداة.
2. التمكن من الحكم على السبل التي تعتمدها مختلف الجهات المعنية في توفير المصادر الازمة للنظام التربوي.
3. معايير الممارسة تضمن للموظف الحق، وإمكانية الوصول إلى المعرفة المتعلقة بالأداء، والممارسات الداعمة لعملية التعلم، والتعليم.

قوى المساءلة:

يقصد بها الدوافع أو الأسباب التي تدفع شعور الفرد نحو شيء ما. فقد عرّفها دويري (2002) بأنها تلك الأسباب الدافعة لشعور الأفراد بأنهم مساءلون، وهي تتناسب مع قوة الالتزام بتحمل المسؤوليات المحددة، وهذه القوى يمكن أن يكون مصدرها داخلياً، أو خارجياً.

القوى الداخلية:

وهي دوافع على مستوى الشخص يمكن أن تتمثّل بنوازعه الداخلية؛ أي من ذات نفسه مثل (الضمير، والرغبة في تجنب اللوم، أو الرغبة في تحقيق التميز محاولاً تجنّب عوائق تواجه تنفيذ المهمة، أو الواجبات الموكله إليه، أو السعي لتحقيق الذات وكسب احترام الآخرين)، فيمكن اعتبارها قوى دافعة لمساءلة النفس حول أية سلوكات أو قرارات متخذة مهما تعدّدت وتنوّعت. وقوى المساءلة تختلف باختلاف الأفراد ومكونات شخصياتهم.

القوى الخارجية:

هي كل قوة تلزم الفرد بتحمّل المسؤولية أمام جهة، أو طرف معين غير ذاته، بحيث يكون مساءلاً أمامها بموجب أعمال تتضمن أفعالاً أو نتائج يفعلها أو يمتنع عن الإتيان بها، ففي هذه الحالة يمكن اعتبار حالة التنظيم عبارة عن شبكة من العلاقات التي تربط هذا التنظيم مع بيئته الخارجية، والتي تشكّل خطوطاً لممارسة عملية المساءلة، وعلى فعالية الرقابة الخارجية بأنواعها، حيث إن مخرجات عمليات التنظيم وعوائدها سواء أكانت إيجابية أم سلبية تكون هدفاً لمساءلة تنتج قوى تستخدم بواسطة المصادر الملائمة لإتمام العملية.

ويلاحظ في إدارات التربية والتعليم تأثير هذه القوى سواء كانت قوى داخلية أو خارجية على عملية المساءلة، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار في عملية المساءلة الدوافع الذاتية للأفراد رغم تفاوتها من شخص لأخر بحسب الوازع الديني ومعتقدات الشخص نفسه والتي تمثل دافعا قويا يقود الشخص نحو الإخلاص والتفاني في العمل على أكمل وجه رغبة في رضاء اللَه تعالى وتحقيقا لذاته ومعتقداته.

وتعزى الآثار السلبية للمساءلة إلى خلل في المنطلقات والمُسلَّمات التي تنبثق عنها برامج المساءلة، والتي من المفروض أن تنطلق من مُسلَّمات نظرية (Y) أن الفرد نشيط في العمل وراغب في تحمل المسؤولية، على النقيض من نظرية (X) التي تنطلق من مُسلَّمات نظرية تفترض أنّ الفرد بطبيعته كسول وخامل ولا يعمل إلا خوفا من التهديد، كما ينقصه الطموح، ولا يرغب في تحمل المسؤولية (الطويل،2001).

مكونات المساءلة:

تقوم المساءلة على ثلاثة مكونات وهي:

أ- ضرورة وجود معايير تمكّن من الحكم على المخرجات الطلابية.

ب-ضرورة وجود معايير تمكّن من الحكم على السبل التي تعتمدها مختلف الجهات المعنية في توفير المصادر اللازمة للنظام التربوي.

ج- ضرورة وجود معايير تضمن حق المعلمين، وإمكانية وصولهم إلى المعرفة المتعلقة بالتدريس، والممارسات الداعمة لعملية التعلّم والتعليم(كسبري، 2003).

أمّا (الدريني ،2000) فيرى أنّ المكونات الأساسية لمفهوم المساءلة هي:

1. الالتزام بالمسؤولية، وتقبّل المساءلة من المستخدم.
2. تحديد المعايير والمؤشرات، أو المواصفات لمخرجات النظام.
3. تقويم المخرجات بدلالة المعايير والمواصفات.
4. تحديد المسؤول، ومن يمكن أن توجّه إليه المساءلة.

5. تقدير ما يترتب على نجاح المستخدم أو فشله من ثواب أو عقاب.
6. يمكن أن يتضمن مفهوم المساءلة أحكاماً أخلاقية باعتبار أن القرارات التي تستخلص من عملية المساءلة لها تأثير على الآخرين .

ويرى (الطويل ،2006) أنّ من عناصر المساءلة الضرورية الثقة بين السائل والمساءل لضبط أداء النظام التربوي والمحافظة عليه وضمان فاعليته وتطوره وتغييره حيث إنّ المساءلة في جوهرها أمر تشاركي تقوم على التواصل والتفاعل بين جميع العاملين ، واستعدادهم بأن يجعلوا أنفسهم موضع مساءلة وشفافية أمام مرؤوسيهم وزملائهم الآخرين، والتوجه لاحترام كفاءات الآخرين،والعناية بالأمور الموكلة لهم بدلاً من إهمالها.

وأشار غرين وونترز Greene & Winters،.(2005) إلى أن الهدف المنشود من تحديد مكونات المساءلة يبرز في توضيح إيجابيات وسلبيات تطبيقها في المؤسسات التربوية، ومن الآثار الإيجابية للمساءلة ما يأتي:

1. توجّه الاهتمام نحو نتاجات التعلّم.
2. تزيد من فرص التحسين والتطوير التربوي، وخصوصاً في المناهج والمقررات الدراسية، والوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم.
3. تحدد بوضوح الحقوق والواجبات لكافة عناصر العملية التربوية.

ويرى(آل الحارث، 2005) أنّ هناك بعض الآثار السلبية للمساءلة، فالبعض يواجهها بالرفض، ويرى فيها تهديداً لأمنه، وانتقاصاً لكرامته، ومن هذه الآثار السلبية أنها:

1. تجعل المعلمين قلقين على كيفية تقويمهم .
2. تزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلاب.
3. توجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائماً تحت المجهر خاضعين للمساءلة.
4. تهمل الفروق الفردية بين الطلاب الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد، ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي، بل تأخذ النتائج النهائية فقط ككل لجميع الطلاب.

وقدم مصطفى (1997) بعض مكونات المساءلة منها، تطوير وصف وظيفي دقيق، ومحدد، وشامل. يتناول الجانب الإداري لكل مدير مدرسة، ولوائح الحوافز والعقوبات في قوانين وزارة التربية وأنظمتها، وتعليماتها وتأهيل المديرين الجدد، وإعادة تأهيل المديرين القدامى في برامج تدريبية قبل تطبيق نظام المساءلة عليهم، وتجذير الديمقراطية بإتباع مساءلة تستند إليها عمليات الترفيع، والإقالة، وإرسال البعثات، ووضع نظام مساءلة للمعلمين وتصنيفهم على أساسه إلى معلم مبتدىء، ومعلم فني، ومعلم ماهر. وذلك وفق معايير محددة وتطوير أدوات تقويم لمتابعة أعمال المديرين ومساءلتهم. وفق القوانين، والأنظمة في وزارة التربية والتعليم

مجالات المساءلة:

تشتمل المساءلة الإدارية على العديد من المجالات التي يمكن أن تطبق من خلالها وتفاوتت هذه المجالات تبعاً لتصنيف الباحثين، والممارسين لعملية المساءلة والتنظيم القائم و من خلال تشخيص النظام الإداري المعمول به داخل

وزارات التربية والتعليم بشكل عام و بعد حصر الممارسات المتبعة من قبل الأفراد المرؤوسين في تلك الإدارات يمكن حصرها في مجالين هي:

أولا: مجال الأداء:

يعرف المبيضين وجرادات(2001) الأداء بأنه عبارة عن سلوك عملي يؤديه فرد أو مجموعة من الأفراد، أو مؤسسة ويتمثل في أعمال، وتصرفات، من أجل عمل معين لتحقيق هدف محدد أو مرسوم، ويشيران بأن هناك ثلاثة مستويات للأداء الوظيفي هي:

1. **الأداء على المستوى التنظيمي:**

وهو عبارة عن نظام كلي، أو جزئي يحتاج إلى مجموعة من المدخلات ويقدم عدداً من المخرجات. ويتكون هذا النظام من عدة عناصر هي: السوق، المستهلك، متلقي الخدمة، المنتج، بالإضافة إلى المصادر التي يحتاجها التنظيم لتحصل على المخرجات الضرورية لعمله. التي تمثل: رأس المال، التكنولوجيا، الموارد البشرية، التشريعات، الوقت، ثم البيئة الإقتصادية، والسياسية، والإجتماعية، والقيم التي يتأثر بها التنظيم.

2. **الأداء على مستوى العمليات:**

يركز الأداء على التأكد من وجود العناصر التالية: العمليات ومدى ضرورتها، وأهميتها، وأهداف العمليات، وتصميم أو هيكلة العمليات، وقياس العمليات.

3. **الأداء على مستوى الوظيفة:**

أن مخرجات أي تنظيم تأتي عن طريق العمليات، وأن العمليات التي تدار بواسطة الأفراد المنتظمين في العمل على شكل فرق، أو جماعات، أو وحدات بمختلف المستويات، والتخصصات، ومجالات العمل.

ويلاحظ بصفة عامة إن وضع معايير للأداء يعد متطلبا أساسياً يمكن المدرسة تحقيق أهدافه،فضلا عن أنّ المعايير تعد عاملاً ضرورياً في الوصول إلى مستوى أفضل من الأداء.

(Guillen-Woods، Kaiser، & Harrington، 2008)

ثانيا: مجال الإنضباط:

يتطلب من الإدارة إثارة وعي قوي بين العاملين بأهمية النظام وإحترامه حرصاً على تحقيق الأهداف المشتركة. وإتباع قوانينه، والضغط على كل من يحاول الخروج عليها. كما تكفل الإحتفاظ بمستوى معين من السلوك والأداء الجدير بها ولكن بالرغم من ذلك فهناك من لا يتردد إذا أعطي الفرصة أن يعمل على تبديد وقت العمل، أو تعطيل الإنتاج ليحقق مكاسب شخصية على حساب العمل، وأن وجود نظام إنظباطي يضمن إحترام العاملين لقواعد العمل. ويسطر العقوبات لمخالفيها، ويضمن سلامة التحقيق، وعدالة الجزاء، ويعد غياب نظام الإنظباط المتكامل لحماية العمل من قصور العاملين، والعاملين من تعسف الإدارة سيؤدي إلى قدان الإستقرار في العمل، وهبوط معنويات العاملين، وظهور قلق ينتابهم على مصائرهم ومن ثم هبوط إنتاجهم (زويلف،1994).

التأثيرات الإيجابية والسلبية للمساءلة:

توجد هناك العديد من التأثيرات العامة للمساءلة من شأنها أنها: تجعل التركيز الأكبر على نواتج تعلم الطلبة، وتعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج، وترفع من مستوى التوقعات، وبالتالي ترفع من مستوى التحصيل، وتدفع

التربويين إلى تحسين الوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم، وتزيد من مستوى الإهتمام عند كل المشاركين في العملية التربوية، وكذلك المؤثرين فيها، وتساعد المعلم على التركيز على تعلم الطلبة، وتؤدي إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم والمدير والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي بهدف تحقيق عملية مساءلة واعية.

ورغم إيجابيات برامج المساءلة، إلا أن البعض يرى أن للمساءلة بعض الأثار السلبية ليواجهها بالرفض، حيث يرى فيها تهديدا لأمنه وإنتقاصا لكرامته، ومن سلبياتها أنها: تجعل المعلمين قلقين على(كيف يتم تقيمهم)، وتزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة، وتشعر التربويين بأن عليهم النجاح مع كل طالب، مع أن هناك عوامل وسيطة كثيرة تؤثر في كفاءة الطلبة لايمكن التحكم بها، وتوجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائما تحت الجهر، وخاضعين للمساءلة، وتهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد، ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي، بل تأخذ النتائج النهائية-فقط- لكل الطلبة.

وتعزى الآثار السلبية المتصورة للمساءلة إلى خلل في الالمنطلقات والمسلمات التي تنبثق عنها بعض برامج المساءلة، لأنه من المفروض أن تنطلق المساءلة من مسلمات نظرية (Y) التي تفترض في مضمونها أن الفرد نشيط في العمل، وراغب في تحمل المسؤلية، ولديه القدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية، وذلك في مقابل إنطلاق البعض في ممارستهم لعملية المساءلة من مسلمات نظرية (X) والتي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل، ولا يعمل إلا خوفا من التهديد، كما ينقصه الطموح، ولا يرغب في تحمل المسؤولية،

وللتقليل من مثل هذه الأثار السلبية للمساءلة يجب التركيز على الفعل الأخلاقي والتوعوي والتثقيفي في المساءلة، لأن القرارات التي يصنعها القادة يترتب عليها نتائج بعد أخلاقي، وبالتالي فإن عملية صنع القرار هذه يجب أن تخضع للتقييم الذاتي، وعلى القادة أن يكزنوا منفتحين ومتقبلين التقييم الأخلاقي(الكيلاني، 1997).

وبما أن المساءلة الإيجابية تساعد على الإنجاز المنضبط وصنع القرارات التي تتسم بالمصداقية والعلمية، وتسهم في متابعة فاعلية وكفاية النظام التربوي، فإن الإتجاه نحو مأسسة المساءلة أصبح أمرا ضروريا، أي جعلها مكونا وجزءا رئيسيا في النظم التربوية، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة وشاملة للنظام بأكمله، ما يعطي المسؤول عن النظام المقدرة على إستبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه، فالقيادة المتمكنة والواعية والمسؤولة تفرض إحترام إرادتها وشخصيتها داخل النظام، فتأتي مساءلتها مقبولة من العاملين فيه دون حاجه إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين زحفزهم على العمل بأقصى طاقتهم الممكنة، إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير وإحترام وثقة وإعجاب، متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكهم الذي يعيشه قادتهم(الطويل، 1999).

وتعمل المساءلة على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية، وتدفعها نحو الإستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة، والإستحقاق، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهذا ينعكس إلى حد كبير على إنتماء الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظرا لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساءلة النظام للعاملين فيه (الطويل، 1997).

المساءلة وتحسين المناهج:

المنهاج هو أحد مظاهر المساءلة، ويعرف بأنه: البرنامج المستخدم في المدارس لتحقيق أهدافها، وأن على كل مدرسة أن تحتوي هذه العناصر: برنامج خاص للدراسة، وبرنامج خاص للأنشطة، وبرنامج للخدمات مثل المكتبات والخدمات الصحية والإرشادية والتوجيهية للطلاب، كما يعرف المنهاج بأنه التصميم التربوي لتعليم الطلبة الخبرات، وهو معتقدات الناس وفلسفاتهم، إنه التعاون بين التربويين وأولياء الأمور من أجل تطوير التربية، ويعكس القيم الدينية والسياسية والإجتماعية والعرقية للمجتمع، إنه يشبه المظلة التي تغطي الخبرات المدرسية.

ونظرا لأهمية المناهج الدراسية في تحقيقها للأهداف التربوية- هو خصوصا بأن المنهاج هو الأداة المناسبة التي تحقق الأهداف التربوية- فإنه يجب إيجاد توافق بين المناهج الدراسية والأهداف التربوية، حتى تستطيع إعداد شخصية الطلبة، وتصبح شخصيتهم متكاملة في جميع جوانبها (جبر، 1987)، كما تقدم الأهداف التربوية دليلا لما يركز في البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها، من فلسفة التربية، وفلسفة المجتمع والأفراد وقيمهم، والمنهاج التربوي هو الذي يعمل على تحقيق هذه الأهداف (عليان وآخرون 1995)

وتحدد أهمية الأهداف التربوية في أنها تساعد على إختيار المحتوى التعليمية، وتنظيمه، وترتيبه بطريقه تتفق وإستعداد الطالب، ودوافعه وقدراته، وخلفيته الأكاديمية، والاجتماعية، وتساعد المصمم التقييمي على التعرف إلى الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، والتعرف إلى الأدوات، والمواد،

والمصادر والمراجع اللازمة لتعلم المادة المراد تصميمها، كما تحدد طـرق التقـويم والقياس اللازمة لتحديد مدى نجاح المادة المصممة (دروزة 1995)

وتعتبر المساءلة مدخلا للتأكد من كيفية الأداء الفعلي، وتكوين أفكار عن كيفية الاداء الأنسب، كما انها تلقي الضوء علـى أي خلـل تعيشـه المؤسسـات، فالمساءلة بمعنى أخر تزودنا بالصورة الحقيقية للنظام، وتعزز من قوة القيادة فيـه، وتعمل على توفير ظروف أكثر مناسبة لتفعيل مسؤولية الافراد العاملين في هـذا النظام عبر تعاملها بشفافية- أي المساءلة- مـع كافـة مكونـات النظـام وأداءاتـه وجعلها عرضه للنقاش والإستبصار.

المساءلة والمشاركة:

إنّ المساءلة والمشاركة بعدان يشملهما الديمقراطية، وهي بطبيعتها تشـتمل في مضمونها على المساءلة، أما مفهوما المساءلة والمشاركة في النظام التربوي فلم يحظيا بشمولية الإهتمام اللازم من قبل المعنيين، إذ إبتعدوا عـن معايشـة هـذين المفهومين بشـكلهما الشـمولي الـلازم، وخاصـة فيمـا يتعلـق بمسـاءلتهم أمـام مجتمعاتهم وأولياء الأمور في هذه المجتمعات، مما جعل مخرجات النظـام التربـوي بعيدة بعض الشي، أو غيرمتفاعلة بالشكل اللازم، مع إحتياجات المجتمع ونظمه الإجتماعيـة المختلفـة الـتي يفـترض أن يكـون النظـام التربـوي الرافـد الاولـي لإحتياجاتها من القوى البشرية، وأن المسـاءلة كغيرهـا مـن عمليـات الإدارة لا تنطلق من المطلق، إذ لا يوجد مطلق، بمعنى أن المساءلة لا تقوم على أساس من التعسف غي التواصل والتفاعل بين المساءل والمساءل، بل هي في جوهرهـا أمـر تشاركي هدفه ضبط أداء النظام والمحافظـة عليـه، لأن المشـكلة ليسـت الإلتـزام بحرفيه المعيار(الطويل،1995)

أن هناك حاجه إلى نظام مساءلة مشتركة تساهم في إمتداد المشاركة إلى جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي، و أن المساءلة في التربية هي تقدم مستمر للتقييم الذاتي، وممارسة التقييم الذي يقود إلى الهدف المشترك لإمكانية الحصول على مستوى عال من تعلم الطلبة.

ويذكر (klaat، 2002 ؛ الطويل، 2000) بأن المساءلة إذا طبقت بالطريقة الصحيحة، وبالشكل المناسب فأنها ستحقق مجموعة من الإيجابيات على النحو الآتي:

1. توجيه كافة طاقات المؤسسة نحو الأهداف الإستراتيجية.
2. تنظيم الفرق، والأفراد مع بعضها طبقاً لإستراتيجية المؤسسة.
3. تحديد الفجوات التي يفشل فيها العمل أثناء التراجع في أدائه.
4. مناقشة وتحليل أمور دعم المؤسسات التربويةضمن إجتماعات فرق الجودة، والمستفيدين.
5. معرفة الموظفين بالنتائج المتوقعة وبشكل واضح.
6. رفع مستوى التفكير الإستراتيجي وعلى المستويات المختلفة.
7. القدرة على بناء علاقات قوية بين الموظفين،والمؤسسة بتحديد ما سيقومون بتوفيره من الدعم المطلوب.
8. توجه تركيز الموظفين على نتائج أعماهم
9. إعطاء دافعية أكبر للتطور والتقدم في العملية الإدارية.
10. تحديد دور كل موظف في الدائرة.

الفئات التي تشملها أنظمة المساءلة:

قام Goff، (2000) بوضع تصور لأنموذج المساءلة الأكثر شمولية، حيث ضمن الأنموذج جميع عناصر النظام التربوي(التلاميذ، المعلمون، وأولياء الأمور، ومديرو المدارس، والمشرفون التربويون، ومديرو التربية، وإداريو الأقسام المختلفة، ومجلس التربية، ولجنة التخطيط، وأجهزة الإعلام، ورؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات، والمجتمع المحلي)، وقد تحددت مسؤوليات الجميع في إطار المساءلة الشاملة على النحو التالي:

1.الطالب:

تقع المسؤولية على الطالب من خلال درجة استعداده لانجاز بالأعمال التي يعتتبرها كل من المعلم، والمدرسة، المجتمع مهمة في بناء شخصيته المتكاملة. وأن يتبع الأنماط السلوكية الإيجابية التي تتناسب مع البيئة التعليمية، التعلمية، والتي يتوقعها منه المجتمع

(Goff، 2000;Palmer، 2002)

2.المعلم:

إنّ المعلم هو عماد التربية، وهو مفتاحها وأساسها وعليه يقع نجاحها أو فشلها، والعملية التربوية عملية صعبة تحتاج إلى دقة متناهية وإلى أسس علمية متشابكة غاية في التخصص على المستوى النظري، وغاية في المهارة على المستوى التطبيقي فهي تتفاعل مع ميدان بناء الإنسان، وفي ميدان بناء المجتمعات والأمم، وبقدر ما يتوفر من أسس علمية وعملية في إعداد المعلم بقدر ما نحصل على معلم فعّال، بالتالي نحصل على تربية فعالة تؤدي بنا إلى بناء بشري قادر

على حمل أمانة التنمية الشاملة في مجتمع ينشد التقدم والازدهار (البدري، 2005). وتتمثل مسؤولية المعلم بتنفيذ العملية التربوية، والإعداد لها، والحرص على إنجاحها وتنشيطها، وتحسين فعاليتها. وقد اشتملت واجبات المعلم الرئيسة على دراسة الأهداف التعليمية للمباحث التي يدرسها (عابدين، 2005).

ويتوجب على المعلم في حدود مسؤوليته التعرّف على مادة الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وإعداد الخطط السنوية والفصلية والشهرية للمادة التي يدرسها، وإجراء اختبارات التقويم والامتحانات التحصيلية من أجل التعرّف على مستويات الطلبة

(Anderson،. 2009)

فالمعلم يعمل على تطوير المناهج وكذلك الواجبات المدرسية والاختبارات، وإن كان بعضهم يولي نتيجة الاختبارات المدرسية الأهمية وليس الوسائل المؤدية إليها، وهو متمكن من مادته التي يعلّمها، ويتحلى بالأخلاق الحميدة والصبر والاحتمال، وروح المعرفة وتذوق الجمال والإحساس بالقدرة والكفاية في العمل والإنجاز (عدس، 2000).

وقد أشار كل منBaker and Linn)، (2002 إلى أن المعلمين مسؤولين عن درجة توفيرهم الفرص التعليمية، التعلمية للطلبة، ودرجة مناسبة تلك الفرص لإحتياجاتهم الفردية، كذلك مسؤولين عن البرامج التعليمية التي يصممونها. وعن الإستراتيجيات التدريسية التي يختارونها لتحقيق الأهداف التربوية. ومسؤولين أيضاً عن أساليب التقيم التي يطبقونها لقياس درجة التعلم، ومستوى أداء الطلبة.

3.مدير المدرسة:

ونظراً لكون العبء الأكبر يقع على كاهل مدير المدرسة، كان من الواجب على مدير المدرسة معرفة كيفية تهيئة الجو الملائم الذي يوفر الانسجام، والمناخ العلمي المناسب للعاملين معه، ومعرفة كيفيته، وزيادة فاعلية العاملين معه وكيفية الحصول على تعاونهم الكامل، وهذا يفرض عليه أن يكون على دراية بشكل العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين وبين العاملين أنفسهم، ففاعلية النظام التربوي تتحدد بشكل أساسي تبعاً للطريقة التي يدار بها (العنزي، 2008؛ الأمين وآخرون، 2000).

لقد أشار تقرير اليونسكو لعام (1996) إلى أن مدير المدرسة هو أحد أهم عوامل تحقيق الكفاءة والفاعلية المدرسية إن لم يكن أهمها على الإطلاق.

ذلك أن المدير الكفء والفعّال، تنظيم العمل الجماعي بحيث يجمع بين الكفاءة والانفتاح ينجح في كثير من الحالات في إدخال تحسينات نوعية ذات شأن في مدرسته، ومن ثم يجب الحرص على أن يعهد بإدارة المدرسة إلى مهنيين أكفاء تلقوا إعداداً متخصصاً، وينبغي أن يخولهم هذا التأهيل مزيداً من الصلاحيات، في مجال اتخاذ القرارات Mcghee)، & Nelson،(2005)،

إنّ المسؤولية التي تقع على المدير تتمثل بأداء وإنجاز المهام الموكلة إليه من خلال الكزادر التعليمية والاشرافية التي يقودها، حيث لا يقتصر الأمر على إنجاز أهداف المنظمة فحسب، بل أهداف اللمجتمع المحلي الذي تعمل فيه المدرسة،(Jacob and Paul 2006) وبالرغم من أن السمات القيادية تختلف من مجال لآخر، إلا أن هناك مجموعة من السمات المزاجية والعقلية والاجتماعية

يجب توافرها في المدير الفعّال؛ وذلك لما لها من أهمية في تحديد فاعلية سلوكه القيادي، وتكتسب العديد من المهارات القيادية والإدارية كغيرها من المهارات، من خلال التدريب الرسمي وغير الرسمي ومن خلال زيادة الخبرات وتعزيزها من خلال المدرسة (حسين، 2006).

والمدير هو الذي يهتم بتوجيه الأعمال الإدارية داخل المدرسة والسيطرة عليها، وضبطها، واتخاذ القرارات السليمة، وهو الذي يقوم بتوجيه القوى العاملة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب علمي ديمقراطي يدفع العاملين لتطبيق خططه الإدارية والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية، وهو القائد المشرف على تنفيذ الخطط التربوية. (العنزي، 2008؛ مصطفى، 2005).

4.المشرف التربوي:

وتتمثل مسئولية الإشراف التربوي كما ذكرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في دليل الإشراف التربوي (1419هـ):

- رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به.
- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.
- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها.
- التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في رفع برامج الابحاث التربوي والتخطيط والتنفيذ والتطوير.

- الارتقاء بمستوى التعليم وتطوير أساليبه للحصول على افضل مردود للتربية، من خلال تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

5.أولياء الأمور:

ويتمثل دورهم في تكوين التوقعات الأكاديمية والمسلكية التي تقود أبناءهم أثناء تفاعلهم في البيئة المدرسية، إذ أن المفاهيم الإيجابية أو السلبية التي يتبناها الأباء يعكسها الأبناء في سلوكاتهم وطموحاتهم، ولأولياء الأمور الدور الهام في توفير المناخ والظروف المناسبة لتعلم الأبناء ،وفي تقوية الغلاقات مع معلمي ومديري المدارس من خلال المشاركة المنتظمة والفاعلة في الاجتماعات المدرسية والأنشطة التي تتطلب تفاعل المجتمع مع المدرسة

(Goff، 2000)

6.إدارة التربية والتعليم :

وتقع عليها مسؤولية وضع الخطط التربوية في المنطقة التعليمية التي يترأس الكادر التربوي فيها، ويتابع تنفيذها، والإشراف والقيّيم والمراقبة لمختلف فعّاليات المديرية، وبالتالي رسم المعالم الأساسية للسياسة التعليمية على امتداد المنطقة المحلية كذلك تطوير المناهج وتنفيذ البرنامج وعمليات سير المدارس، وتقديم التقارير والتغذية الراجعة من الميدان التعليمي بشكل دوري ومستمر وعلى الرغم أن مدير التربية والتعليم يمارس أدواره وقراراته معتمداً في ذلك على اللوائح والتعليمات الصادرة عن الوزارة، إلى جانب التقارير المكتوبة والاجتماعات واللجان والاتصالات الشخصية، إلا أنّ البعد التصوري له

انعكاس في كثير من الأحيـان علـى فعاليـة الإدارة. كمـا أنّ دور مـدير التربيـة والتعليم يتطلب فهم واضح لعملية التخطيط التربوي، حيث ينعكس ذلك على ممارسته للأدوار والمهام المختلفة، إذ أنّ مدير التربية عليه الإلمام بمجالات رئيسية لعمليـة التخطـيط التربـوي، مـن حيـث آليـة التخطـيط، واتخـاذ القـرارات والتشـكيلات والموازنـة والإحصـاء، الأمـر الـذي يشـير بالمحصـلة إلى مسـتوى الفاعلية الإدارية على أداء وكفـاءة المنظمـة في تحقيـق أهـداف التربيـة والتعلـيم العامة (الحسين، 1992).

7.المجلس التعليمي :

وتقع عليه مسؤوليات رسم السياسة العامـة للتربيـة والتعلـيم، ومناقشـة الخطوط العريضة لمنهج المراحـل الدراسـية، وربـط التعليـم بـالخطط التنمويـة للدولة، لذا يجب أن يكون المجلس من ضمن الفئات التي يشملها نطـان المسـاءلة لمل لقراراته وسياساته الأثر الكبير في رسـم ملامـح التربيـة والتعلـيم، وتحديـد الأهداف العامة التي تعمل المسـتويات التنفيذيـة الأخـرى علـى تحقيقهـاGoffi، (2000)

8.الجامعات والكليات:

وترتبط بنظام المساءلة التربوية لكونها المكـان الـذي يعـد فيـه المعلمـون، والإداريون وفق معايير، ومستويات معينة. يكـون لـذلك الأثـر الواضـح علـى جهـودهم ، وعطـائهم في عملـهم. وتتمثـل مسـاءلة الجامعـات، والكليـات في حرصها علـى إحتـواء بـرامج تربيـة المعلمـين علـى معـايير المحتـوى الأكـاديمي المطلوب، وتطوير علاقات شراكة فاعلة مع المدارس المحيطة، ومـديريات التربيـة

عن طريق زيادة أساتذة الجامعات للمدارس، ومتابعة خططها التطويرية. كما أن للجامعات والكليات دور في تنيذ برامج تأهيل المديرين، والمشرفين، وعقد اللقاءات، والمؤتمرات التربوية. التي تطرح القضايا المعاصرة في التربية والتعليم.، ومناقشة تفعيلها في الميدان التربوي.

9.المجتمع المحلي:

حيث أن مشاركة المجتمع في القرارات التي تؤثر على المدرسة تطور لديهم إلتزاماً قوياً بالتطوير التربوي الشامل. وإنعكاساً للمعتقدات، والتطلعات المجتمعية. لذلك فإن مشاركة المجتمع في نظام المساءلة ضمن الإنموذج الشامل للمساءلة الذي يشمل جميع الفئات السابقة يتمثل في النواحي السابقةGoff ، (2000):

- مراقبة المعايير التي ستكون أساساً لنظام المساءلة، وتطويرها.
- رفع التوصيات إلى المشرع من أجل تعزيز المعايير، والسياسات.
- إتاحة الفرص لجميع الأطراف لدعم القوانين، والسياسات، والمعايير التي لها تأثير إيجابي على المساءلة التربوية في الدولة.
- إجراء الدراسات، وإصدار التقارير الخاصة بالأفراد، والمجموعات المشتركة في نموذج المساءلة لتقيم إستجاباتهم للواجبات، والمسؤوليات المعدة لهم.

معوقات تطبيق المساءلة:

تعاني الأجهزة الإدارية في المجتمعات العربية من حالة الترهّل والفساد الإداري، والتي أرجعها العديد من الإداريين إلى عدة عوامل من بينها: ضعف المساءلة، وغياب وجود نظام واضح لها، حيث تكون الجهات والمؤسسات المكلفة بتنفيذ عملية المساءلة غير مهيّأة للقيام بدورها؛ مما ينتج عنه ضعف في الخضوع للمساءلة وإضعاف تفعيلها. ولذا فقد بدأت مختلف الدول بتطبيق برامج التطوير الإداري، والتي وصفت بأنّها تلك الأنشطة والمجهودات التي تبذل من أجل التخلص من أسباب عجز الجهاز الإداري عن أداء وظيفته بقوة، وكفاءة (المدني، 2007).

ومن أسباب العجز الإداري وجود التعقيد والازدواجية، وعدم الانضباط، وشيوع الأمراض الإدارية المتمثلة في المحسوبية والواسطة والمحاباة، والتي تحمل عملية معالجتها معاني هامة؛ منها ما يدل على عدم الرضا من قبل القيادات السياسية أو الإدارية عن أداء الجهاز الإداري كماً ونوعاً، ويشكل هذا في حد ذاته تأكيداً لإدراك الدور السلبي الذي تلعبه الإدارة العامة بالرغم من أهميتها وإيجابياتها الكثيرة في إدارة الشؤون العامة، وقد تأكد الشعور بأن إخضاع الجهاز الإداري للمساءلة يشكل ضماناً لتحقيق الأهداف المتوخاة من وجوده (دويري، 2002)

ويبرز تساؤل حول أسباب عدم تحقيق أهداف التنمية، أو التطوير الإداري بالرغم من توفّر الإدارة السياسية والتوجيهية للقيادات الإدارية، فأين يكمن السبب ؟! ولذلك تزايدت الطلبات بتدعيم مبدأ المساءلة مما يعني أن

المساءلة تعاني من ضعف وقصورفي الأداء، وهذا يدل على وجود معوقات تحدّ من المساءلة في العملية الإدارية.

وقد أشار (المدني، 2007) إلى أنه على الرغم من أنّ الرقابة ضرورية لعملية المساءلة، فأنّها قد تشكل أحياناً عائقاً أمام فاعليتها وفق المبادئ التالية:

1. **مبدأ عدم اكتمال عملية الرقابة:**

ويرتبط بانخفاض مستوى القدرة التنظيمية على مراجعة جميع جوانب السلوك التنظيمي.

2. **مبدأ تقليص عملية الرقابة:**

ويرتبط بزيادة حجم التنظيم، بحيث تصبح الرقابة أقل وأضعف على مستوى وممارسات القيادة العليا.

3. **مبدأ تضاعف الرقابة:**

ويرتبط بأداء التنظيم الكلي، مما يؤدي إلى ظهور نظم رقابية أخرى.

4. **مبدأ الرقابة الضارة:**

ويرتبط بزيادة جهد الإدارة العليا بالرقابة على سلوك الأفراد، مما يؤدي إلى زيادة جهد الأفراد بالتهرب، أو إعادة عملية الرقابة.

5. **مبدأ الرقابة ذات الاتساع والامتداد:**

ويرتبط بكم وتفاصيل التقارير المطلوبة من القائمين على عملية الرقابة، والذي يميل إلى الزيادة المضطردة بغض النظر عن طبيعة النشاط /السلوك الواجب مراجعته.

كما ورد في الأدبيات أيضاً مجموعة من المعوقات لعملية المساءلة الإدارية والتي يمكن حصرها في نقطتين تمثل المعوقات الإدارية، والتي تتعلق بالجهاز الإداري والمعوقات الاجتماعية والثقافية.

أولاً : المعوقات الإدارية التي تتعلق بالجهاز الإداري:

ذكر (دويري، 2002) مجموعة من المعوقات الإدارية التي تتعلق بالجهاز الإداري، وتشمل هذه المعوقات:

1. **سيادة المركزية الشديدة:**

ويؤدي هذا إلى جعل الإداريين منفذين لما يملى عليهم من رؤسائهم، وعدم منحهم للصلاحيات، مما يضعف قدرتهم على مساءلة المرؤوس، وبالتالي تحد من عملية المساءلة؛ باعتبار المساءلة عملية تشمل جميع جوانب العملية الإدارية، والتي تتطلب من الإداري استخدام مهاراته وجدارته في العمل، ومحاولته الابتكار، ولهذا يكون المسوغ الرئيس أن التعليمات تقتضي ذلك، وهو ينفذها فقط.

2. **ضعف التخطيط الشامل:**

ويتسبب في إضعاف، أو إهمال الاستخدام الأمثل للطاقات التنظيمية، وهذا يؤدي إلى عدم تحديد الأدوار بدقة، وبالتالي تحدث الازدواجية والتداخل في المهام والواجبات، مما يشوش عملية المساءلة، ويجعل من الصعوبة بمكان عزو اللوم إلى أي فرد، أو وحدة تنظيمية.

3. **صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري:**

ويعود ذلك إلى تضخم حجم الجهاز وتعدد نشاطاته، إضافة إلى وجود عمالة زائدة، مما يعقّد عمليات المساءلة ويضعف القدرة على ممارستها.

4. ضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية:

وتتمثل بقلة الضمانات الممنوحة للهيئات التي تمارس أعمال الرقابة والمتابعة والمساءلة.

5. كثرة التغيّرات في القوانين والتعليمات:

أحياناً تكون كثرة إعادة الهيكلة عائقاً يجعل من الصعب ممارسة المساءلة بصورة منتظمة كعملية متصلة، مما يترتب عليه تعطيل الأعمال، أو عدم وضوح تفسيرات القوانين، أو لطبيعة الأدوار في تلك الهياكل.

ثانياً : معوقات اجتماعية وثقافية :

هناك مجموعة من المعوقات الاجتماعية والثقافية أشارت إليها (الدريني، 2000) وهي على النحو الآتي:

1. الهوّة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم الإدارية.
2. عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري، وعدم الاعتراف بأن الإدارة مهنة وعلم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته التي لا يعرفها، ولا يتمكّن من توظيفها من لم يكن مؤهلاً لها بأعلى المستويات.
3. الاكتفاء بإدارة التسيير، وتجاهل إدارة التطوير.
4. غياب مفهوم الإدارة العصرية، التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة.
5. عدم تهيئة النظم الإدارية لقابلية التغيير، إضافة إلى وجود أشخاص تقاوم التغيير.

6. عدم مقدرة النظام الإداري على تنمية بعض الأبعاد المهمة لدى الأفراد؛ كبعد الحوار البنّاء، وبعد ممارسة التفكير الناقد، وبعد شمولية التفكير، وبعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة.

كما أضاف (دويري، 2002) مجموعة من المعوقات هي :

1. وجود ولاءات اجتماعية تقليدية: وهذه تؤدي إلى شيوع المحسوبية في عمل الإدارة، وتحول في طبيعة العلاقات بين العاملين.
2. انخفاض مستوى الرواتب: ويتمثّل بتدني رواتب بعض العاملين في الجهاز الإداري مقارنة بإرتفاع تكاليف المعيشة، مما يساعد على إيجاد بيئة ملائمة للفساد.
3. انتشار الفساد: إنّ تفشي هذا المرض أصبح من أبرز المعوقات الخطيرة التي تعمل ضد تفعيل مفهوم المساءلة.
4. ضعف التدريب: وخاصة عدم احتواء برامجه على نشاطات تدريبية تحقّق تعميم ثقافة المساءلة، وبيان متطلباتها ودوافعها.
5. ضعف التنمية الاجتماعية الأساسية: خصوصاً للأفراد العاملين في منظمات الإدارة، وعدم مراعاة ذلك في برامج التكيّف التنظيمي، والتي تتمثّل في تأهيل الموظفين الجدد، وخاصة في مجال المساءلة ومقتضياتها.
6. الاتجاهات السلبية: وتتمثل بالمواقف والسلوكات السلبية من العاملين نحو المساءلة.

الفصل الثالث

النماذج

تمهيد

إنّ تطوير النماذج واستكشافها يُعد إحدى الطرق الرئيسة التي تقـوم مـن خلالها العلوم الاجتماعية بملاحظة التصرفات الإنسانية، وهي بالتـالي تُعـد أداة من أدوات التحليل للواقع الذي تمثله، سواء أكان سياسياً أم اقتصادياً أم إدارياً، ولا يمكن الاستغناء عن الأنموذج لفهم العمليات المعقدة، فهو شكل من أشكال الاختيار والتجريد التي تستخدم بأكثر من المتوقع (أبو إصبع، 1999).

النماذج:

يُعد الأنموذج حلقة الوصل الرئيسة للتركيبة النظرية والمنهجية والأدوات الإجرائية في الحقـل العلمـي. فـالأنموذج بوصـفه صـياغة تمثيليـة يـزود المجتمـع العلمـي برؤيـة واضـحة تجـاه الحـالات المدروسـة بشـكل يمكـنهم مـن إزاحـة الغموض، والتوصل لحلول مرضية، وهذا يعـد وظيفـة مـن وظـائف النمـاذج، والتي تعـد مـن المسـتحدثات المنهجيـة في ميـدان الإدارة المعاصـرة للمنظمـات التعليمية، وبموجبها يستطيع الإداري التعامل مع العالم الواقعي للظاهرة الإدارية التربوية المراد التخطيط لها، أو تطويرها وسلوك هـذه الظـاهرة، وتسـاعد علـى إدراك أفضل وفهم أعمق لعلاقاتها مع غيرها من الظـواهر الإداريـة (العنـاتي، 2003).

مفهوم الأنموذج:

عرّفه(الدباس ،1991) بأنّه رموز تمثل الطريقة الحقيقية، ولا يمكـن أن تكون تلك الطريقة بديلاً للطريقة ذاتها، فإذا كان الأنموذج متميزاً فإنه يمكـن أن يوضح كل الوجوه الممكنة لعملية معينة، بمعنـى أن الرمـوز تمثـل الطريقـة الـتي تحدث في الواقع.أشار (الكيلاني وديرانـي ،1998) إلى صـعوبة تحديـد تعريـف شاف للأنموذج باعتبار الجهود في هذا الحقل ما زالت في بدايتها، ويمكن تعريفه: بأنّه تكوين من الرموز والقوانين يفترض فيها أن تتفق مع مجموعة من النقاط في طريقة عملية معينة.

كما عرّفه (القرعان ،2004) بأنّه تصّور منظّم ودقيـق لمجموعـة الأنشـطة والممارسات الإدارية التي يقوم بها المسؤولون داخل الوحدات الإدارية، ويعمـل على تسهيل شـؤون المنظمـة وتسـييرها بجميـع الوظـائف الإداريـة (التخطـيط، والتوجيه، والرقابة، والتنظيم) الخاصة بالإدارة وتحسينها من أجـل الوصـول إلى تلبية احتياجات الموظفين ورغباتهم، وإدخال السعادة إلى نفوسهم والتي تنعكس إيجاباً على المجتمع، وذلك عن طريق الاستخدام الفعال لجميـع العناصـر الماديـة والبشرية.

مفهوم أنموذج المساءلة التربوية:

عرّفه ارمسترونغ (Armstrong)، 2002 ، بأنّـه جمـع المعلومـات بطريقـة منهجية منظمة وتحليلها، واستخدامها لجعل المربين والمدارس وغيرهـم مسـؤولين عن أداء الطلبة.

وعرّفـه فـورت وهبلـر(Fort & Hebbler، (2004 : بأنّـه نظـام يسـتخدم لتحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال ربط مؤشرات الأداء مع النتائج المقصود منها إحداث تغيير في مجالات محددة من العمل.

وعرّفته (كسبري، 2003): بأنّه العلاقة التعاقدية بين الرؤساء والمرؤوسين من إجابات عن أسئلة واستفسارات الرؤساء لتسـويغ فشـلهم، أو تصـورهم في أداء أدوارهم، ومـا يمارسـه هـؤلاء المسـؤولون مـن إجـراءات وعقوبـات بحـق المقصرين.

أمّا (الراسي ،2006) فعرّفته: بأنّه استراتيجية مصـممة لتحقيـق غايـات وأهداف تعليمية بصورة عامة، وأنّ نظام المساءلة يجب أن يصمم تسلسلياً بشكل صحيح، بحيث يوفر مؤشرات الأداء، وتوضيح قواعد لاتخاذ القرارات، ثم يؤدي إلى تصنيفات ثابتة وذات مغزى لعمل المدارس، ثم يؤدي إلى نتائج، أو تـدخلات تعليمية مناسبة، ثم يؤدي إلى تحصيل جيد للطالب يتناغم مع الأهداف التعليميـة الحكومية.

كما عرفه (الحارثي،2008) بأنه الرسم التخطيطي الذي يقوم على وضع معايير محددة يتم اشتقاقها من مكونات النظام التربوي وفقاً للنمـاذج الـتي يـتم التوصل إليها من أجل المساعده على المساءلة بطريقة سهلة ومقننة .

فوائد الأنموذج:

ذكر ارمسترونج Armstrong،(2002) فوائد النماذج على النحو التالي:

1. توضيح العناصر الرئيسة: يسعى الأنموذج إلى إعطاء توضيح للعناصر الرئيسة التي تتكون منها عملية معينة، ويعمل على إظهار العلاقـات الـتي تـربط بـين هذه العناصر، وفي معظم الحالات تكون هـذه العلاقـة صـعبة ومعقـدة، ممـا

يؤدي إلى صعوبة تفسيرها وإيضاحها بسبب عدم قدرة التمثيل الـذي يحـدث من خلال أنموذج علـى القيـام بتوضـيح عمـق العلاقـات الـتي تحـدث بـين العناصر، حتى لو تم الوصول إلى دقة متناهية في هذا المجال.

2. توضيح الفجوات في المعرفة: يبين الأنموذج الفجوات في المعرفة غير الظاهرة، ويقترح حقولاً للبحث نحن بحاجة إليها، كما أنه طريقة نافعة للـتفكير حـول عملية ما أو بناء ما، إذ أن الوصف الواضـح جـداً يتـيح النظـر إلى الأجـزاء الرئيسة دون أن يغطيها غموض التفصيلات.

3. توضيح العلاقات بين العناصر: يقـدم الأنمـوذج صـورة عامـة تسـاعد علـى توضيح العلاقات بين هذه العناصر، وهذا يحدث عن طريـق إظهـار الأدوار الرئيسة التي تقوم بها العناصر المختلفة، والتي تكون هذا الواقع، على الـرغم من كون تمثيل جميع العلاقات فيه أمراً مستحيلاً.

أنواع النماذج:

ويتطلب الإدراك العام لكينونة الأنموذج التعرف إلى المقصود بكـل مـن الفئة والتماثل في النموذج. فالفئة هي مجموعة محددة جيداً من العناصر المتميزة، قد تكون رموزاً أو أفكاراً، أو أشياء مادية. وقد لا تحتوي الفئة أي عنصر، أو قد تكون فئة فارغة، أو قد تحتوي عدداً محدوداً من العناصر، أو عدداً لا نهائياً مـن العناصر (فئة كلية). ورغم أنّ الفكرة ليست إلا مفهوماً بسيطاً، إلا أنّها تمثل أداة هامة للغاية، ذلك أنّ وحدة مجموعة الرمـوز تـرتبط كليـا بمفهـوم الفئـة ولـيس

بالوقائع المتميزة بذاتها. وفيما يتعلق بالتماثـل في الشـكل، فـالملاحظ أنّ دراسـة علم المنطق تبيّن أنّ التماثل يوجد بين أية فئتين إذا مـا تحقـق الشـرطان التاليـان (العناتي ،2003):

- أن يكون هناك تطابق متماثل بين كل العناصر الموجودة في الفئتين.
- المحافظة على بعض الهياكل المعينة للفئة.

فإذا كانت هناك فئتان متماثلتان في الشكل، فإن إحداهما يمكـن أن تتخـذ كأنموذج للأخرى. وبالإضافة إلى ذلك، تتطلب حالة التماثل في الشكل المحافظـة على بعض البنى والهياكل فيما بين الفئتين.

والنماذج أنواع عدة، ويمكن تقسيمها حسب الهدف الـذي يؤديـه. وقـد صنف الباحثون النماذج حسب ما ذكر (ديراني والكيلاني، 1998) إلى ما يلي:

1. الأنموذج المادي: كأنموذج الطائرة.
2. الأنموذج المعنوي: كأنموذج الكرة الأرضية.
3. الأنموذج الصوري: كالصور بمختلف أنواعها.
4. الأنموذج الرمزي: كالهلال أو الصليب.
5. الأنموذج التمثيلي: كالخرائط.

بناء الأنموذج:

إنّ بناء الأنموذج يبدأ بجمع المفاهيم والحقـائق الـتي تعـد مهمـة في تفسـير الموقف، أو فهمه فهماً أفضل، والأنموذج هو تمثيل للواقع، أو جزء منه، يتضمن فقط تلك المتغيرات أو المفاهيم المهمة الـتي تحقـق فهمـاً أفضـل وسـيطرة أكـبر، وتنبؤاً أدق، وهو تقريب رمزي للشيء الواقعي (موضوع البحث)، وهو أقـرب شبها بالصور الجوية، أو الرسوم المصغرة جـداً، أو الدقيقـة للموقـف الـواقعي. كما أنّه لا يكون تجريـدياً كـاملاً، ولا صـورة طبـق الأصـل، ولا يعـني هـذا أنّ المتغيرات الأخرى في عالم الواقع التي لم يتضمنها الأنمـوذج قـد أهملـت نهائيـاً، وإنّما يمكن تقديمها في وقت لاحق للتحقق من تأثيرها.

فقد أشار (الكيلاني وديراني ،1998) إلى أنّ بناء الأنمـوذج يجـب أن يمـر بالخطوات الآتية:

1. التعريف بالمشكلة، أو الظاهرة المدروسة بمصطلحات محددة واضحة، بحيـث يؤدي هذا التعرف إلى تصنيف كمي للمتغيرات.
2. رسم خارطة تدفقية بيانية (Flow Chart) تظهر جميع خطوات سير الأنموذج بالتفصيل.
3. رسم جميع المعلومات بيانياً.
4. توضيح المشكلة من خلال المعادلات الرياضية، وتفصيل كيفية حسابها.
5. فحص هذه المعادلات الرياضية، وتفصيل كيفية حساب هذه المعادلات.

وأشار فـورت وهبلـر (Fort & Hebbler ،2004) بـأن الخطـوات في بنـاء الأنموذج يجب أن تؤدي إلى فهم واضح للإجراءات التي تتبع في تطبيق الأنموذج،

وهذا الفهم ينبع من خلال : وصف متغيرات الظاهرة، وكذلك وصف العلاقة بين هذه المتغيرات. ويذكر Hoole)،(2005 أنّ النماذج يجب ان تحدد النتائج المتوقعة بطريقةٍ موضوعيةٍ، والمجتمع الذي سوف تخدمه، وكذلك القضايا الاساسية التي يتعامل معها الافراد في بيئاتهم

خطوات تصميم النماذج:

وترى (أبو حيانة ،2006) أنّ خطوات تصميم النماذج تتلخص فيما يأتي:

1- **التخطيط لتصميم النماذج:** وتتضمن هذه الخطوة المعلومات والدراسات اللازمة للقيام بذلك مع مراعاة ما يلي:

1. وجود حاجة لتصميم الأنموذج.
2. وجود مواصفات متفق عليها لدى الجميع لا بد من توافرها في الأنموذج المراد إعداده، على ألا يترك الأمر للقيام بإعداد الأنموذج بشكل عشوائي، أو ارتجالي.
3. التأكد من توافر الجوانب الفنية في الأنموذج الذي تم إعداده، ويجب أن تتوافر في الأنموذج خصائص معينة، منها السهولة، والدقة والموضوعية.

2- **تحديد المعلومات:** أي تحديد المعلومات الواجب توافرها في الأنموذج لتسهيل عملية التحليل والدراسة، على أن تتوافر في هذه المرحلة المعلومات المطلوبة والضرورية، ويجب أن يتم طرح أسئلة من الجهة المشرفة على إعداد الأنموذج منها: هل الأنموذج أو النشاط ضروري أم لا؟ وهل يمكن

دمج الأنشطة، أو بعضها، ومن ثم دمج النماذج ؟ كما يجب العمل على تحليل ما يحتويه الأنموذج من معلومات ضرورية.

3- **شكل الأنموذج الجديد:** وهو تصوّر شكل الأنموذج الجديد، من حيث مكوناته، وطبيعة المعلومات المتوافرة، وموقع الأنموذج من النماذج الأخرى.

4- **تحضير مسودة الأنموذج:** وهي عملية إعداد الأنموذج قبل الخطوة النهائية، للتأكد من أنّ النموذج تم إعداده ومراجعته وتدقيقه، ومن ثم سيرسل إلى الطباعة للحصول على المنتج النهائي له.

5- **إنتاج الأنموذج:** وهي مرحلة طباعة الأنموذج، وفي هذه المرحلة لابد من مراعاة الألوان، فيجب التقيد بلون واحد للنماذج، كما يجب أن تتم طباعته على ورقة واحدة.

6- **التطبيق العملي للأنموذج:** وفيها يتم إجراء تجربة على الأنموذج الذي تم إعداده للتعرّف إلى الاخطاء من أجل تصحيحها قبل اعتماده.

7- **تسجيل الأنموذج:** وتتضمن تسجيل كل ما في الأنموذج من مواصفات من حيث الأرقام، وعدد النسخ، ومواصفات إخراجه.

8- **متابعة الأنموذج:** وهي مرحلة مراقبة الأنموذج للتأكد من مدى أهميته، وأنّه تم استخدامه وفق ما تم التخطيط له، والتأكد من كفاءة الأنموذج فيما صمم لأجله.

متطلبات إعداد الأنموذج الجيد:

فإنّ إعداد النماذج الجيدة يحتاج إلى مراعاة قدرات الأفراد في حالة إعـداد النماذج، أي قدرات ومؤهلات المستخدمين له، لذلك لابد من تحديد خصائص ومؤهلات المجتمع الذين سيقومون باستخدامه(اللوزي، 2002).

كما أشار صالح (2001) إلى ضرورة توافر درجـة عاليـة مـن المرونـة في الأنمـوذج حتـى لا يشـكل عقبـة أمـام العمليـات التنظيميـة أو إعاقـة عمليـة إسـتخدامه، ومراعـاة اللغـة السـهلة المقـروءة، ومراعـاة المصـطلحات الإداريـة والتنظيمية، والتأكد من إختيار المتعارف عليه داخل المنظمة، علاوة على مراعـاة التكاليف المادية، فلا يجب أن يترتب عليه إرهاق مادي للمنظمـة، وضـرورة أن تتوافر في النماذج الجوانب الفنية والشكلية الملائمة.

من الشروط والمتطلبات الواجب توافرها في الأنموذج البساطة، والوضوح ودراسة الإجراءات، وأساليب العمل المستخدمة في المنظمة، إضافة إلى ضـرورة تعريف النشاطات والواجبات، وكذلك الوصـف والمواصـفات الوظيفيـة لكـل المستويات في المنظمة، حتى يتم استخدامها كدليل في عملية تصميم الأنموذج بما يتلاءم وطبيعة هذه الإجراءات، والمسميات، والقدرات المتوافرة داخـل المنظمـة (اللوزي، 2002).

كما أشار (صالح ،2001) إلى ضرورة توافر درجة عاليـة مـن المرونـة في الأنمـوذج حتـى لا يشـكل عقبـة أمـام العمليـات التنظيميـة، أو إعاقـة عمليـة اسـتخدامه، ومراعـاة اللغـة السـهلة المقـروءة، ومراعـاة المصـطلحات الإداريـة والتنظيمية، والتأكد من اختيار المتعارف عليه داخل المنظمة، علاوة على مراعـاة

التكاليف المادية، فلا يجب أن يترتب عليه إرهاق مادي للمنظمة، مع وجوب أن تتوافر في النماذج الجوانب الفنية والشكلية الملائمة.

وظائف النماذج:

تقوم النماذج بخمس وظائف حددتها (أبو حيانة ،2006) بما يأتي:

1. الوظيفـة التنظيميـة: وتتمثـل في مقـدرة الأنمـوذج علـى تنظـيم البيانـات وربطها، وإظهار التشابه والصلات بين البيانات التي لم يسبق إدراكها.
2. الوظيفة التنبئية: إذا كان الأنموذج ذا طبيعة عملية فإنه يتكون من تنبـؤات يمكن التحقق منها باختبارات مادية.
3. الوظيفـة الموجهـة: إذا لم يـتم التحقـق مـن التنبـؤات لـنقص في تقنيـات القياس،فإنه يمكن أن تصبح التنبؤات أدوات موجهة، والتي يمكن أن تقود إلى طرق وحقائق جديدة غير معروفة من قبل.
4. وظيفة القياس: تسمح النماذج بعدد من التنبؤات، وبذلك فإنّه يصـبح ذا صلة بقياس الظاهرة (موضوع الدراسـة)، ومتـى كانـت العمليـات الـتي تربط الأنموذج بالشيء الذي يحتذيه واضحة ومفهومة، فإن الحصول على البيانات بمساعدة الأنموذج تكون قياساً، سواءً أكان ذلـك ترتيبـاً فقـط أم كان ذلك من مقاييس النسب.
5. وظائف التحكم: إن الوظائف السابقة تخـدم هـذه الوظيفـة، لأنهـا تعـني معالجة الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة، وتزيد القـدرة علـى الـتحكم

بالمقدرة على التنبؤ، والتحكم بالظواهر لاختبـار مـدى صـحة التنبـؤات، والقدرة على فهم الظاهرة، والعلاقة بين التحكم والفهـم علاقـة وثيقـة، وبين التحكم والتنبؤ لابد من التحكم بالظاهرة (موضع التنبؤ).

أمثلة على نماذج عالمية من المساءلة التربوية:

قامـت العديـد مـن الـدول المتقدمـة بتطـوير نمـاذج للمسـاءلة التربويـة وتطبيقها، وقد حققت بعض تلـك النمـاذج نجاحـاً في مسـاءلة الأداء التربـوي، ومنها ما زال يخضع للتجربة وإجراء الدراسـات للتعـرّف إلى درجـات تحقيقهـا الأهداف المحددة.

ومـن تلـك النمـاذج الـتي وردت في (2002،Brooks) (والراسـبي ، 2006) مـا يأتي:

أولاً: أنموذج تكساس للمساءلة:

تعد ولاية تكساس الامريكية أنموذجـاً واضـحاً وجيـداً للمسـاءلة؛ فقـد طبقته الولايـة بصـورةٍ كاملـةٍ، ولـذلك فقـد تمكنـت مـن سـد الفـارق الكـبير بالتحصيل الاكاديمي بين الطلبة البيض والطلبة من الأقليات والذي كانت تعاني من الولاية بشكلٍ مذهلٍ قبيل تطبيق انموذج المساءلة التربوية أنذاك، واعتمـدت الولايـة أيضـاً نظامـاً فعّـالاً في تقـديم المكافـآت والمسـاعدات، وإجـراء بعـض التدخلات في المدارس ذات الأداء المنخفض، وعلى نحو مستمر.

(Imazeki، & Reschovsky،2005)

اجرت ولاية تكساس عمليات إصلاح كبيرة وضخمة جدا للتعليم العام، إذ منحت الإستقلالية والحريـة للمـدارس، وقـدمت مسـاعدات ماليـة ضـخمة للمدارس المتعثرة

(Nelson، McGhee، Meno، and Slater، 2007)

مؤشرات الأداء:

- نظام المؤشرات للتميّز الأكاديمي (نظام تكساس لتقييم المهارات الأكاديمية) وهو أداء الطلبة في اختبار (TAAS) السـنوي في الصـفوف مـن (3-10)، ويغطي مواد القراءة والكتابة والحساب، ويتم جمع نقاط الأداء في الاختبـار مع معدلات الحضور والإنسحاب، لتصنيف المدرسة حسـب الفئـات الـتي تعتمدها الولاية.
- المؤشرات الإضافية للتعبير عن أداء المقاطعة والمدرسة، والـتي تعـبر خـارج نظام التصنيف السابق للمساءلة، ويـتم تسـجيلها ضـمن التقريـر السـنوي للأداء المدرسي، وقد تؤدي تلـك المؤشـرات إلى الحصـول علـى شـهادات التقدير من الولاية.

المكافآت:

بدأت تكساس منذ عام (1992) ببرنامج التقـدير والمكافـات للمـدارس التي تحقق تقـدما في الأداء المدرسـي. فقـد تم توزيـع في عـام(1998-1999) مكافأت مالية على المدارس التي تم تصنيفها على أنها مدارس نموذجية أو مميـزة

أو مقبولة أكاديميا. وتمنح تكساس المكافأت المالية للمدارس النموذجية إعفاءات من عدد محدود من القوانين والأحكام، لنيلها الثقة وإمكانية الإعتماد عليها في الوفاء بالمعايير المحددة.

تقديم المساعدات:

يعد تقديم المساعدة للمدارس ذات الأداء المنخفض في ولاية تكساس من مسؤولية مركز الخدمات الإقليمية والمقاطعة في تكساس، وكذلك مسؤولية وكالة التعليم المحلية قي المقاطعة.

التدخل في المدارس ذات الأداء المنخفض:

تمتلك تكساس السلطة لإجراء عدة أشكال من التدخلات في المدارس ذات الأداء المنخفض على نحو مستمر، منها:

- إعادة تشكيل المدارس ذات الأداء المنخفض.
- إغلاق المدرسة أو إغلاق البرنامج الذي أتصف بانخفاض المستوى بصفة مستمرة.
- تعيين مراقب من الولاية للمشاركة في تقييم وتقديم التقارير حول جهود المقاطعة في إجراء التحسين والتطوير.
- تعيين مجلس مدراء لمراقبة المقاطعة إذا تم تصنيفها على أنها غير مقبولة أكاديميا لأكثر من سنة.
- ضم المقاطعة إلى مقاطعة أخرى إذا إستمرت في نفس التصنيف المتدني لأكثر من سنتين.

ثانياً: نموذج كارولينا الشمالية للمساءلة:

بدأ تطبيق المساءلة في ولاية كارولينا الشمالية عام (1996)، ويعتمد النظام على المكافآت المادية، كما طبق هذا النظام أسلوباً فعالاً في تقديم المساعدة للمدارس، والتدخل في المدارس ذات الأداء المنخفض. واعتمد النظام مؤشرات الأداء والمكافآت، فقد قدمت هذه الولاية مكافآت مالية وصلت إلى (1500) دولار لكل معلم يظهر تحسناً في مستوى أدائه، وكذلك مكافآت لكادر التدريس في المدرسة كعلاوة فردية.

بدأ تطبيق المساءلة في كارولينا الشمالية عام (1996)، ويعتمد النظام على المكافآت المادية والتي تم توزيعها على المعلمين في المدارس المتطورة.

مؤشرات الأداء:

تستخدم هذه الولاية طريقة معقدة للتعرّف إلى درجة التقدم في المدارس، اذ تصنف المدارس على النحو الأتي:

- مدارس التفوق: والتي حقق (90٪) من طلبتها معايير الأداء.
- مدارس التميز: والتي حقق (80٪) من طلبتها معايير الأداء.
- مدارس تحقق تطورا بصورة نموذجية.
- مدارس تحقق تطورا متوقعا.
- مدارس تحقق أداء متقدم وأعلى من المتوقع ولكن لم تحقق معيار النمو المتوقع.

- مدارس ذات تطور وأداء متدن لم تحقـق تطـورا ملحوظـا أو أداء أقـل مـن (50٪).

المكافآت:

تقدم هذه الولاية المكافات المالية تصـل إلى (1500) دولار لكـل معلـم يظهر تحسنا في مستوى أدائه، كما توزع مكافات للمدارس التي تتحسن، وكذلك مكافات لكادر التدريس في المدرسة كعلاوة فردية.

تقديم المساعدة للمدارس:

تقدم هذه الولاية مساعدات للمدارس الاخرى والـتي قـد يصـل عـددها خلال السنة من (10–15) مدرسة خلال العام الدراسـي الواحـد. كـأن تـوفر تربويين من ذوي الخبرات المهنية المتقدمة للمدارس ذات الأداء المتدني، وتـوفير منح للمدارس لتنفيذ عمليات التخطيط والتطوير.

التدخل في المدارس ذات الأداء المنخفض:

توفر هذه الولاية أسـس للتـدخل في المـدارس ذات الأداء المـنخفض، وهي على النحو الآتي:

- توفر سلطة كافية لنظام المساءلة في اتخاذ القرارات التطويرية.
- توفر مقاييس لتقييم المدارس والعاملين فيها.
- توفر خيارات لتطوير الإدارة المدرسية أو إجراء تغيير على الكـادر الاداري لها.
- توفر اختبارات تقيمية للكفايات التدريسـية الـتي يمتلكهـا المعلمـون أثنـاء الخدمة، مع إتاحة الفرصة في تطبيق نظام الحوافز للمعلمين الكفوئين.

ثالثاً: أنموذج كنتاكي للمساءلة:

يذكر (Lee2007) ، أن نظام المساءلة في ولاية كنتاكي يتصف بالمصـداقية والموثوقية، فهي خطوة حقيقية نحو الاصلاح التبوية، حيث لعتنمد علـى تقـديم المساعدة للمدارس، لرفع الأداء المنخفض لها من خلال تقديم المكافآت.

تعد هذه الولاية رائدة في تطبيق الإصلاح التربوي، ويمتاز نظـام المسـاءلة التربوية بالمصداقية والموثوقية.

مؤشرات الأداء:

تستخدم ولاية كنتاكي مؤشرات أداء لمساءلة المدارس كالاتي:

- حساب درجة متوسط أداء الطلبة في اختبارات المستوى الخاصة بالولاية.
- تضع الولاية أهداف النمو الفردية للطلبة لتثبيتها خـلال (14) سـنة، كمـا تخضع تلك المدارس للتقييم كل سنتين.

المكافآت:

تقدم هذه الولاية المكافات المالية لتحقيق أهـداف النمـو، ولتقليـل نسـبة الطلبة ذوي الأداء المتدني، كما تقدم المكافآت المادية للمدارس التي تحقق نقاطـا كثيرة على مقياس المؤشر.

تقديم المساعدة للمدارس:

تقدم هذه الولاية المساعدات من خلال تعيين تربويين كفؤين لمـدة سـنتين في المدارس ذات الأداء المتدني، كمـا وتجـري عمليـة تقيـيم وتـدقيق للمـدارس بشكل دوري من قبل مراكز الخدمة الإقليمية.

التدخل في المدارس ذات الأداء المنخفض:

- قامت الولاية بتدخلات محدودة، إذ توجد فرصة للطلبة للتحول إلى مدارس حكومية أخرى.
- توجد عملية تدقيق لعمل المدارس.

رابعا: أنموذج نيويورك للمساءلة:

طبقت ولاية نيويورك نظام مساءلة يتصف بمصداقية عالية، إذ أن لديها تاريخ طويل في تقديم المساعدات، وإجراء التدخلات في المدارس ذات الأداء المنخفض، ولديها برنامج مكافآت فعّال. ومن أجل رفع سوية هذه المدارس اعتمد هذا الأنموذج لهذه الغاية مؤشرات الأداء المدرسي والمكافآت.

تعد نيويورك ولاية ذات نظام مساءلة يتصف بمصداقية عالية، ولديها تاريخ طويل من تقديم المساعدات وإجراء التدخلات في المدارس ذات الأداء المنخفض، ولديها برنامج مكافآت فعّال.

مؤشرات الأداء المدرسي:

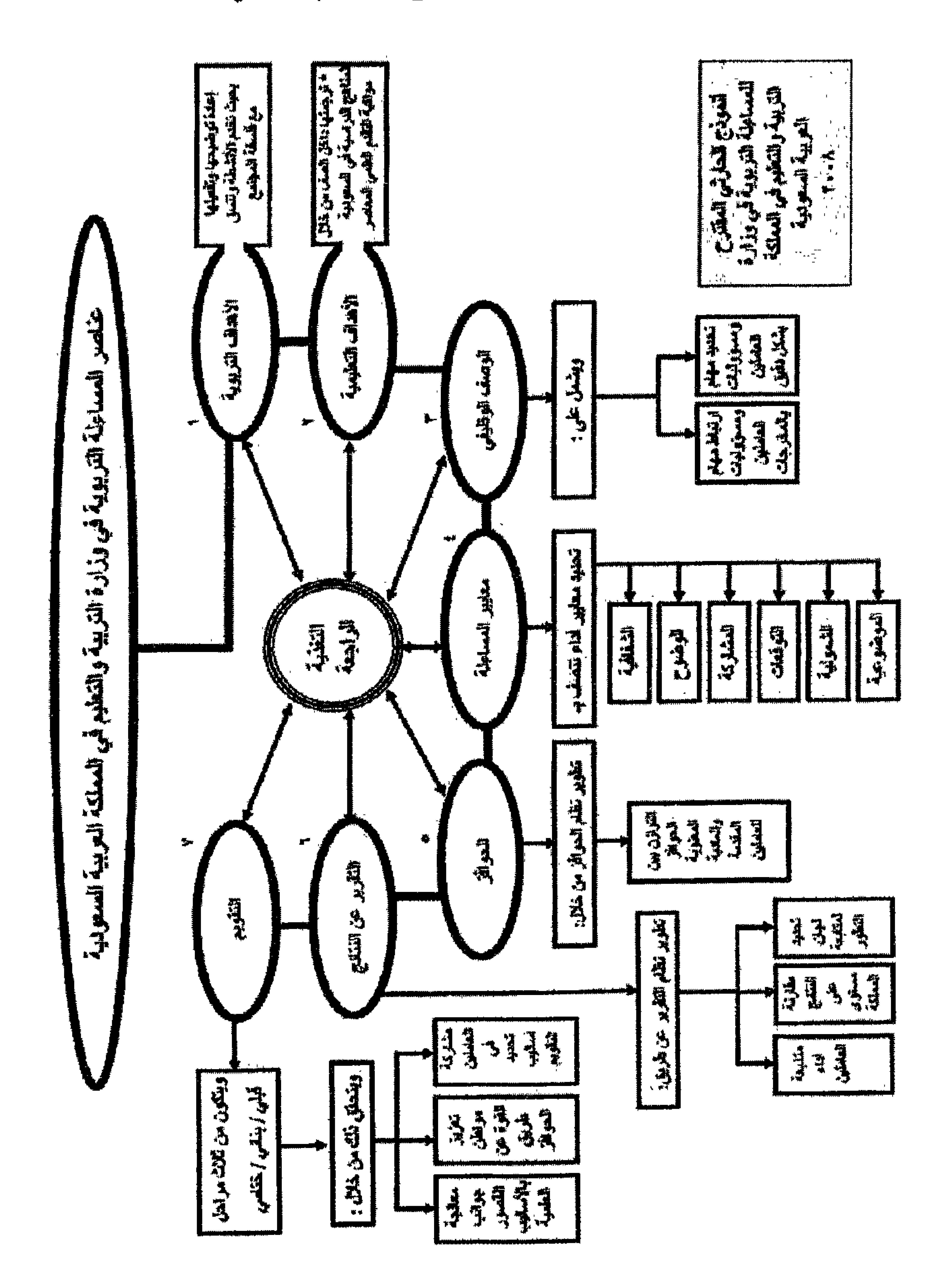
تعتمد الولاية في تقييم أداء المدارس على المؤشرات التالية:

- نسبة الطلبة الذين سجلوا نقاط عند المستوى (2) أو (3) في اختبارات محددة الصفوف من (الرابع – الثامن) واختبارات نهاية الفصل في الثانوية العامة.
- اعتماد مؤشرات أخرى مثل معدلات الحضور والإنسحاب.

المكافآت:

تحصل المدارس ذات الأداء الجيد على تقدير عام، ومكافأة مالية ولكن بشرط أن تحقق المدارس أداء جيد لمدة سنتين وفق المعايير المحددة وأداء مقبول في

رسم توضيحي يبين كيفية بناء الأنموذج (رسم هيكلي)



الفصل الرابع

الدراسات السابقة

لاقى موضوع المساءلة التربوية اهتمام العديد من الباحثين وأهميتها، وفيما تأتي بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي تم تقسيمها إلى: دراسات عربية، ودراسات أجنبية، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث تسهيلاً لعرضها.

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة (الدريني ،2000) التعرّف إلى اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة عمّان، وقد تكونت العينة من (150) مديراً من المدارس الثانوية التابعة لمحافظة العاصمة.

وقد أظهرت النتائج أنّ اتجاهات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة العاصمة إيجابية نحو المساءلة الإدارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة، ولصالح مديري المدارس الخاصة، بينما لم يكن لمتغيرات المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير أي أثر دال إحصائياً.

وهدفت الدراسة التي قام بها (دويري ،2002) التعرّف إلى المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن، من حيث إدراك المديرين لمفهوم المساءلة الإدارية وآليات ممارستها، وآراؤهم حيال تفعيلها، ومعوقات التفعيل، وآراؤهم نحو دور المواطنين في تفعيلها، والتغيرات التي طرأت على عملية المساءلة

الإدارية تبعاً لمشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة. وتكونت عينة الدراسة من (102) من شاغلي الوظائف الإدارية.

وقد أظهرت النتائج وجود بعض المعوقات أمام تفعيل المساءلة الإدارية بإجماع آراء المديرين، وازدياد الحاجة الماسة للمساءلة الإدارية، وضرورة تفعيلـها في ظـل الشراكة بين القطاعين العام والخاص، وتمتع المديرون بدرجة عالية من الإدراك لجميع جوانب المساءلة الإدارية، كما أظهرت وجود رؤية إيجابية نحو تفعيل المساءلة الإدارية بواسطة المديرين، ووجود أهمية لدور المواطنين في تفعيل المساءلة الإدارية، وبيّنت النتائج عدم وجود أثر لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة) في آراء أفراد العينة نحو المساءلة الإدارية، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الدور في تفعيل المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

وقامت (الزعبي ،2003) بدراسة هدفت التعرّف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، ومعوقات تطبيقها بواسطة القادة التربويين. وتكونت العينة من (228) موظفاً يشغلون مناصب قيادية.

وقد أظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق المساءلة الإدارية متوسطة، وأنّ الانضباط الوظيفي جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة تطبيق المساءلة الإدارية بواسطة القادة، تلاه مجال العمل والإنجاز، ومجال أخلاقيات الوظيفة العامة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن المجالات الأربعة تعزى لمتغيرات (الخبرة، والمنطقة، والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي). وقد أظهر متغير المسمى الوظيفي وجود فروق ذات دلالة في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لصالح مديري التربية، فضلاً عن وجود علاقة

ارتباطية سالبة، ودالة إحصائياً بين مجالات المساءلة الإدارية وأداة المساءلة الإدارية ككل من جهة، وبين معوقات المساءلة الإدارية من جهة أخرى.

وهدفت دراسة (كسبري ،2003) التعرّف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية على عينة مكونة من (204) مديراً ومديرة.

وقد أظهرت النتائج أنّ اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية كبيرة نحو مفهوم المساءلة وأهميتها، كما أظهرت النتائج تأثر اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية بمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الذكور، وبمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولصالح الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات، وبمتغير نوع المدرسة، ولصالح المدارس الخاصة، وبمتغير المؤهل العلمي، لصالح الماجستير، وبمتغير طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير/ المديرة، لصالح الكلية العلمية.

وهدفت دراسة (أبو كركي ،2003) التعرّف إلى مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن. وتكونت العينة من (188) مديراً ومديرة موزعين على مديريات تربية الكرك الأربع (قصبة الكرك، ولواء الأغوار الجنوبية، ولواء القصر، ولواء المزار الجنوبي) .

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إدراك المساءلة التربوية وأهدافها يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى (العمري ،2004) دراسة للتعرّف إلى واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، هدفت إلى تحليل نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، كما هدفت إلى تحديد درجة توفر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني، ودرجة مساءلة الفئات المعنية بتحقيق النتاجات التربوية، ودرجة تنفيذ نظام المساءلة التربوية، والمعوقات التي تعترض تنفيذ ذلك النظام في وزارة التربية والتعليم، كما هدفت أيضاً إلى تطوير نظام المساءلة التربوية من خلال النتائج التي تم التوصل إليها. وكانت العينة مكونة من (662 فرداً) بالطريقة العشوائية الطبقية من موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم.

وبيّنت النتائج توفر عنصرين من عناصر المساءلة التربوية هما: عنصر الأهداف التربوية، وعنصر الأهداف التعليمية، ومن خلال النتائج فقد تم تطوير أنموذج للمساءلة التربوية، وتضمن سبعة عناصر هي:الأهداف التربوية، والأهداف التعليمية، ومعايير تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، والوصف الوظيفي، والإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات، وتم تحديد الفئات التي يجب أن تتم مساءلتها بالفئات التالية: الطلبة، والمعلمين، ومديري المدارس وإدارييها، والمشرفين التربويين، ورؤساء الأقسام وموظفيهم، ومديري التربية، وأعضاء هيئة التخطيط، وأعضاء مجلس التربية والتعليم، ومسؤلي أجهزة الإعلام، ورؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام المختلفة في الجامعات.

وهدفت دراسة (أخوارشيدة ،2004) إلى معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقته بفاعلية

المدرسة. وقد تكونت العينة من (585) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية الثانوية في الأردن.

وقد أظهرت النتائج بأنّ درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة متوسطة، وأنّ درجة فاعلية المدرسة من وجهة نظرهم متوسطة أيضا،كما بيّنت وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي، والخبرة.

وقام(آل الحارث، 2005) بدراسة هدفت إلى تعرُّف اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك تعرُّف أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، ونوع المدرسة، ومكان وجودها، والمؤهل العلمي، وطبيعة الكلية التي تخرَّج منها المدير والمديرة، ونوع التخصص على اتجاهاتهم. وقد تكونت العينة من (420) مديراً ومديرة بمنطقة حائل.

وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات محايدة لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية، كما بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لاتجاهاتهم تعزى لنوع المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة، وأيضا بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لاتجاهاتهم تعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة الدبلوم، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لاتجاهاتهم تعزى لمكان

وجود المدرسة، ووجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاتجاهاتهم تعزى للنوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما أجرت (الراسبي، 2006) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عُمان من خلال دراسة واقع مساءلة الأداء في الميدان التربوي بالسلطنة، وتكونت عينة الدراسة من (2393) فرداً من رؤساء أقسام مديريات التربية، والمشرفين، ومديري المدارس.

وقد أظهرت النتائج أنّ تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق عناصر مساءلة الأداء جاءت بدرجة كبيرة في مجالي (نظام التقرير عن النتائج التربوية، والوصف الوظيفي) وجاءت بدرجة متوسطة على التوالي في مجالات (الأهداف التعليمية، الأهداف التربوية، والمعايير، ونظام التقييم، ونظام الحوافز). كما بيّنت النتائج بأن تقديرات العينة لدرجة مساءلة فئات النظام التربوي عن تقصيرها في القيام بمسؤولياتها جاءت كبيرة عند جميع الفئات، وخاصة فئتي المعلمين، ومديري المدارس، وجاءت بدرجة متوسطة عند فئة أولياء الأمور، كما تبين من النتائج أن جميع فقرات مجال

معوقات نظام المساءلة كانت مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح فئة دبلوم متوسط، ولمتغير طبيعة العمل، وكانت لصالح فئة المشرفين والمديرين والمعلمين، ولمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح فئة (11) سنة فأكثر، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وخلصت الدراسة في ضوء النتائج السابقة

إلى التوصل لنموذج مقترح لمساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عمان، ووضع تصور لكيفية بناء وتطبيق أنموذج المساءلة في واقع الميدان التربوي.

وقام (المدني ،2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على المساءلة الإدارية وتطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (87) فرداً من جميع مديري إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ومساعديهم وعددها (42) إدارة.

وقد أظهرت النتائج أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة جاءت بدرجة "غالباً " لمحور تطبيق المساءلة الإدارية، كما بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية بمجالاتها تبعاً لمتغيرات :المؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي، كما جاءت استجابات أفراد مجتمع الدراسة بدرجة (نادراً) لمحور المعوقات التي تحول دون التطبيق، وقد بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) ، وكانت لصالح حملة البكالوريوس، كما بيّنت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مجالات تطبيق المساءلة الإدارية منفردة مع بعضها البعض ومجتمعة ككل، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبة والمجالات مجتمعة ككل مع المعوقات، وقد بيّنت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مجال الجوانب الشخصية مع المعوقات.

وقام (الحارثي ، 2008) بدراسة تهدف الدراسة إلى بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت العينة من (397) مديراً ومديرةً في الإدارات الثلاث تبوك، ومكة المكرمة والرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لجمع البيانات.

وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لجميع أبعاد المجال الأول "واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" ووجود درجة مرتفعة من معوقات المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى يعود لتأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود لتفاعل المتغيرات الثلاثة في مجال الوصف الوظيفي ووجود فروق ذات إحصائية لتفاعل المتغيرات الثلاثة ولمتغير النوع الاجتماعي لوحده لعنصر معايير المساءلة التربوية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$)، لمتغير النوع الاجتماعي لعنصر الاهداف التعليمية وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($p\leq 0.05$)، لمجال التقويم التربوي تعزى لمتغير الخبرة لوحده، ومن خلال التي توصلت اليها الدراسة فقد تم بناء انموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

ويوصي الباحث بتعميم الأنموج المقترح في هذه الدراسة بعد التجربة في حال فاعليته، وكذلك العمل على تعميق مفهوم المساءلة التربوية بواسطة وزارة التربية والتعليم، والاهتمام بعنصر الحوافز المادية باعتبار أنها تسهم في الدافعية نحو العمل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هـدفت دراسـة نيومـان وريجـدن وكـنج King،(Newman & Rigdon ، 2000) بعنوان "المساءلة والأداء المدرسي لدى مديري المدارس ولاية نيويـورك في الولايات المتحدة الأمريكية" كما هدفت إلى التعرّف على واقع تطبيق المساءلة التربوية في المدارس، وعلاقة درجة تطبيق المساءلة التربوية على الأداء المدرسي، فضلا عن معرفة أثر تطبيق معايير المساءلة التربوية الداخلية والخارجية على أداء الإدارة التربوية. وقد تكونت العينة من (24) مدرسة في ولاية نيويورك.

وقد أظهرت النتائج أنّ واقع المساءلة التربوية ضمن تلك المدارس متـدن، كما أظهرت عدم وجود علاقة بين القـدرة والكفـاءة التنظيميـة ودرجـة تطبيـق معايير المساءلة التربوية الخارجية، وكذلك أنّ تطبيق المسـاءلة التربويـة الداخليـة يعمل على تحسين الكفاءة التنظيمية في المدرسة. وبناء عليه، فقد أكـدت النتـائج وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين تطبيق معايير المساءلة التربويـة الداخليـة والأداء المدرسي، وقد ظهرت بشـكل أكثـر في تطبيـق معـايير المسـاءلة التربويـة الخارجية.

وأجرت بـروكس (Brooks) ،2000 دراسـة هـدفت إلى تحديـد الجوانـب المهمة في بناء نظام مسـاءلة للمـدارس الفعالـة كالتحـديات الـتي تواجـه أنظمـة المساءلة الحكومية، والعناصر الضرورية لبنـاء نظـام مسـاءلة فعـال، والأسـاليب المتبعة في تطبيق المساءلة في خمس ولايات أمريكية: (تكساس، وكارولينا الشمالية، وكنتاكي، ونيويورك، وكاليفورنيا)، وتقديم أنموذج لنظام مساءلة حكومي جديـد من خلال الجمع بين العناصر الأكثر فاعلية من أنظمة مسـاءلة قائمـة مـع أفكـار

جديدة، وتحديد الأدوار المطلوبة على المستوى الحكومي والمحلي والخاص في تنفيذ ودعم الأنموذج المقترح، مع دراسة النتائج المحتملة المقصودة وغير المقصودة، والشروط الضرورية لنجاح هذا الأنموذج بفعالية.

وهدفت دراسة هانوشك وريفيكين (Hanushek & Rivikin 2001)، إلى تقييم جودة أداء المعلمين، وتطوير نظم مساءلة تربوية تعتمد على النتاجات التعليمية، والتي تفترض أنّ النظام التعليمي مسؤول عن تحقيق نتاجات تعلّم مطلوبة عند الطلبة باستخدام أساليب تقييم تقليدية تعتمد على الاختبارات المقننة، ويبلّغ المعلمون بمستوى أدائهم من أجل تحسينه بافتراض أنّ المساءلة الخارجية تتولاها المستويات الإدارية العليا التي تمنح العقوبة، أوالمكافأة.

وقد أجري تقييم لأداء المعلمين عشوائيا بلغ عددهم (2154) معلماً من معلمي الصفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الحكومية في ولاية تكساس الأمريكية من خلال نتائج الطلبة على مؤشرات نظام المساءلة التربوية في الولاية، والذي يعرف باسم (نظام تكساس لتقييم المهارات الأكاديمية) (TAAS) ، ويغطي مواد القراءة والكتابة والحساب، ويتم جمع نقاط الأداء في الاختبار مع معدلات الحضور والانسحاب لتصنيف المدرسة حسب الفئات التي تعتمدها الولاية.

ووجدت الدراسة أنّ تكساس من الولايات التي طبقت نظام المساءلة بصورة كاملة؛ فقد حققت تكساس نتائج إيجابية في عام (1997-1998) إذ ارتفعت نقاط تقييم تكساس الذي صممته الولاية للمهارات الأكاديمية. كما وجدت الدراسة وجود علاقة بين خبرة المعلمين ومؤهلهم الأكاديمي وحجم الغرفة الصفية على أسلوبهم التعليمي، والذي ينعكس على تحصيل الطلبة.

وقام مـاذرز وكـنج (Mathers & King ،(2001 بدراسـة هـدفت تعـرّف إدراك المعلمين للمساءلة الداخلية والخارجيـة، ومـدى مسـاءلة المعلمـين داخـل الغرفة الصفية وخارجها في ولايـة كلـورادو، وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن (1867) معلماً معلمين من المرحلة الأساسية والثانوية.

وبيّنت النتـائج أنّ المعلمين لديهم إدراك لمفهوم المسـاءلة التربوية وأهميتهـا ولديهم إحساس بالمساءلة نحو المنهاج، والمناخ التعليمي، وتحصيل الطلبة، ولديهم إحساس أقل بالمساءلة نحو مشاركة الأهالي، ونسبة حضور الطلبة، كمـا أظهـرت عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في درجـة إدراك المعلمـين للمسـاءلة بمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي.

وقام فورت وهبلر(Fort & Hebbler ، (2004 بدراسـة هـدفت إلى اختبـار مصداقية أنظمة المساءلة في الولايات المتحدة الأمريكية، تم فيها توضيح مفهـوم المساءلة وفق العناصر الأربعة التي تتضمنها المساءلة وهي: الأهداف، والمؤشـرات وقواعد القرارات، والنتائج المترتبة على المساءلة، ومـن ثـم اسـتعرض الباحثـان كيفية اختبار مصداقية نظام المساءلة على النحو التالي: اختبـار أهـداف المسـاءلة وفق نظرية العمل المتبعة، واختبـار مؤشـرات الأداء في نظـام المسـاءلة، واختبـار قواعد القرارات التي تتبعها أنظمة المساءلة في كيفيـة الحكـم علـى أداء المـدارس، واختبار النتائج المترتبة على أداء المدارس في نظام المساءلة، ويشـمل ذلـك كيفيـة تطبيق نظام الحوافز والعقوبات، ودراسة أثرها في تحسـين الأداء لـدى المـدارس، ومحاولة تجنب آثارها السلبية.

واستعرضت الدراسة تجارب بعض الولايات الأمريكية في تطبيقها شروط مصداقية نظام المساءلة في أنظمتهـا المتبعـة للمسـاءلة التربويـة، ومـن ثـم وضـح

الباحثان التحديات التي تواجه أنظمة المساءلة، وكيفية تجاوزها من أجل الاستفادة من فوائد الأنظمة، وآثارها الإيجابية على النظام التربوي.

وقام هانوشك ورايموند وريفيكين (Hanushek، & Raymond Rivkin،(2004) بدراسة هدفت إلى استعراض خطوات تصميم أنموذج للمساءلة التربوية، في ولاية تكساس الأمريكية، والتي تتمثل بمراعاة التطوير والتغيير في إعداد الأنموذج بين الحين والآخر، واعتماد الموثوقية والمصداقية في إعداده، ومراعاة الخصائص الديموغرافية للفئات التي سيجري تطبيق أنموذج المساءلة عليها، فضلاً عن اعتماد نظام تكساس للمساءلة التربوية كأنموذج فعّال في هذا المجال؛ فهو نظام يقوم بإصلاح ضخم لمنظومة التعليم الحكومي، ويقلل من التعليمات المفروضة على المقاطعات والمدارس في خطوة لمنحها درجة من الاستقلالية والحرية، كما يقدم مكافآت مالية، ومكافآت التقدير كمساعدة للمدارس ذات الأداء المنخفض، وقد اعتمدت الدراسة عدة مؤشرات للمساءلة وهي: حساب درجة متوسط أداء الطلبة في اختبارات المستوى، وحساب معدل الثانوية العامة، وحساب معدلات الحضور والغياب.

وهدفت دراسة هانوشك ورايموند (Hanushek & Raymond، 2005) إلى تعرّف أثر تطبيق نظام تكساس للمساءلة التربوية في المدارس على تحصيل طلبة المدارس الحكومية في ولاية تكساس الأمريكية من خلال تطبيق اختبار التقييم الوطني للأداء التربوي (National Assessment of Educational Performance (NAEP) ، ويعد هذه الاختبار المؤشر الفعلي لتقييم الأداء الأكاديمي، ويطبق كل أربع سنوات على طلبة الصفين الرابع والثامن. ويغطي المواد الدراسية الأساسية (القراءة، والكتابة والرياضيات، والعلوم). ويتم جمع نقاط الأداء في

الاختبار مع معدلات الحضور والانسحاب لتصنيف المدرسة حسب الفئات التي تعتمدها الولاية.

ولقد طبق هذه الاختبار على طلبة المدارس الحكومية في ولاية تكساس على (1000) مدرسة في الولاية خلال الأعوام (1993- 1996) و (1998- 2002) ويحاول هذا الاختبار الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يتم تطبيق معايير المساءلة التربوية في المدارس العامة في الولاية؟ وما أثر تطبيق هذه المعايير على التحصيل الأكاديمي للطلبة؟ وما أثر تطبيق نظام المساءلة في ولاية تكساس على أداء المدارس الحكومية؟.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ نظام تكساس للمساءلة التربوية من الأنظمة الفعّالة، والذي أغلق الفجوة الخاصة بالتحصيل بين الطلبة البيض والطلبة من الأقليات. فقد حقق نظام تكساس نتائج إيجابية، إذ ارتفعت نقاط تقييم تكساس الذي صممته الولاية للمهارات الأكاديمية، والذي يعرف باسم (نظام تكساس لتقييم المهارات الأكاديمية) (TAAS).

وفيما يتعلق بتقديم المساعدات، فقد قدم النظام المساعدة للمدارس ذات الأداء المنخفض في الولاية. أمّا فيما يتعلق بالمكافآت، فقد بدأت تكساس منذ عام (1992) ببرنامج التقدير والمكافآت للمدارس التي تحقق تقدماً في الأداء المدرسي، حيث تم توزيع مكافآت مالية على المدارس التي تم تصنيفها على أنّها مدارس نموذجية، أو مميزة، أو مقبولة أكاديمياً.

وهدفت دراسة جرين وونترز (Greene & Winters ،(2005) إلى تعرّف أثر تطبيق نظم المساءلة التربوية على أداء الطلبة في المدارس الحكومية في خمس

ولايات من الولايات المتحدة الامريكية وهي: ولاية نيوجرسي، ولاية آيوا، ولاية مسكونسن، ولاية جنوب دكوتا، خلال الأعوام الدراسية (1991/ 2002) من خلال حساب معدلات تخرج الطلبة في الثانوية العامة، والتحاقهم بالجامعات.

وقد أظهرت النتائج أنّ معدل التخرج للطلبة من عام (1991 - 2002) بقي كما هو بنسبة (72٪)، لكن مع ارتفاع ملحوظ في نسبة الطلبة المؤهلين، والذين يمتلكون المهارات الأكاديمية الأساسية بنسبة (25٪). وكانت أعلى معدلات التخرج في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية نيوجرسي لعام 2002 بنسبة (89٪)، تليها ولاية آيوا، وولاية مسكونسن، وولاية جنوب دكوتا بنسبة (85٪) ، أمّا أدنى نسبة لمعدلات التخرج كانت في ولاية شمال كالورينا بنسبة (53٪) تليها جورجيا (56٪) ثم تينيسي (57٪) تليها ألاباما (58٪).

وقام باكولود ودي ناردو وجاكوبسون (Bacolod، DiNardo & Jacobson،2006) بدراسة هدفت إلى تقييم نظام المساءلة التربوية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية ، والذي يعتمد على نظام المكافآت للمدارس التي تتحسن، وترفع من مستوى طلبتها من خلال إجابة النظام عن الأسئلة التالية: ما أثر تطبيق الأنموذج على أداء الطلبة الأكاديمي؟

وقد بدأ تطبيق نظام المساءلة في كاليفورنيا عام (1990)، ويعتمد النظام على المكافآت المادية، والتي تم توزيعها على المعلمين في المدارس المتطورة. وقد قام النظام بتقديم مكافآت للطلبة، إذ قدم في عام (1999) مكافآت للطلبة بنسبة (53٪)، وفي عام (2000) بنسبة (38٪)، وأمّا عام (2002) فقد وزع مكافآت بنسبة (75٪).

وقدم مكتب التعليم الفدرالي والمساءلة في ولاية انديانا (Federal 2006 ،Dep and State Accountability) تقريراً عن تقييم نظام انديانا للمساءلة التربوية والذي تستند مبادئه إلى تطبيق نظام المساءلة على كافة فئات الطلبة من دون تمييز في اللون، أو العرق، أو السلالة.

ومن أهم مؤشرات الأداء المعتمدة في هذا النظام معدل الثانوية العامة، ومعدل الحضور إلى المدرسة، وقد حددت أيام السنة الدراسية بـ (162) يوماً، واختبار تقييم الطالب (ISTEP) الذي يطبق على مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات.

وقد طبق هذا النظام اختبار (ISTEP) على الطلبة في عام (2005) وأظهر تقدماً ملحوظاً على أداء الطلبة. إذ بلغت نسبة التحسّن في أداء الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية (64٪) ومادة الرياضيات (65٪). وقد صنفت المدارس وفقا للنتائج على هذا المؤشر إلى مدارس ذات الأداء العالي، و ذات الأداء المتوسط، ومدارس ذات الأداء المتدني.

وأجرى بلجيتBillget) ، (2007 دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين لوائح الحوافز في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي واتجاهاتهم نحو المساءلة. وقد تكونت عينة الدراسة من (729) مديراً و مديرة ومساعدين ورؤساء أقسام في ولاية إلينوي بخبرة لا تقل عن (8).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تطوير لوائح الحوافز(المكافآت، والعقوبات) في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي في مدارس الولاية، إذ إنّ المدير الجيد والفعّال يرتبط أداؤه بالراتب العالي، والعكس صحيح، مما

يترتب عليه إمّا مكافأة عالية، أو عقوبة شديدة، وأن اتجاهات المديرين نحو المساءلة غير منسجمة مع أنظمة الحوافز(المكافآت، والعقوبات)، لذا يجب التوفيق ليتم التعامل مع مفاهيم المساءلة بشكل أفضل. فقد أظهرت النتائج أنّ تطبيق معايير المساءلة التربوية ترتبط بالرواتب المرتفعة وخصوصاً لدى المديرين الفعّالين، فعندما يقوم المدير بإجراءات مساءلة فعّالة ومشددة في المدرسة لابد من توفير رواتب ومكافآت عالية على أدائه الفعّال في تطبيق أسس المساءلة في المدرسة.

كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمساءلة التربوية، كلما زاد التقويم زادت المساءلة. وقد وضع نظام مساءلة للمديرين وتصنيفهم على أساسه إلى مدير نمطي، ومدير فعّال، وذلك وفق معايير محددة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدل الاحتفاظ والمساءلة التربوية لصالح الفئة (9-12) سنة، فضلاً عن وجود ارتباط قوي بين المساءلة التربوية ودرجة التحصيل الأكاديمي للطلبة كالالتحاق بالكليات التربوية، إذ لا تشجع المساءلة التربوية المديرين على تحفيز الطلبة للالتحاق بالكليات.

المراجع

أ- المراجع العربية

القرآن الكريم .

السنة النبوية.

1. الامين، عدنان ، كمال والطويل، هاني والموسوي، تيرير ويله، فيكتور وكفوري، كارك ويعقوب، سهيل ورحمه، انطوان ومصطفى، علي احمد والفرماوي، حمدي وفضول، سيمون، (2000). "الإدارة التربوية في البلدان العربية". ط 1، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
2. أبو إصبع، صالح. (1999). "الاتصال الجماهيري"، عمان: دار الشروق.
3. أبو حيانة، منوة. (2006). "أنموذج مقترح للرقابة الإدراية لوزارة التربية والتعليم الاردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
4. أبو كركي، ساجدة. (2003). "مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، عمان: الأردن.
5. أخوارشيدة، عالية. (2004). "درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة وعلاقته بفاعلية المدرسة". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

6. آل الحارث، يحيى. (2005). "اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية". رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

7. البدري، طارق عبد الحميد. (2005). "الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية". ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

8. ثابت، عادل. (2008). "سيكولوجيا الإدارة المعاصرة" .عمان: دار الثقافة للتوزيع.

9. جبر، فهيم (1987) "دراسات تربوية في الوطن المحتل"، القدس مطبعة

10. الامل.

11. الحسين، خالد صالح (1992). "فهم مديري التربية والتعليم في الأردن لعلمية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

12. الحارثي،عبدالله صالح.(2008)."بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية "،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤتة،عمان :الأردن.

13. حسين، سلامة عبد العظيم. (2006). "الإدارة المدرسية والصفية المتميّزة: الطريق إلى المدرسة الفعّالة". عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

14. الخوالدة، عايد. (2007). "إدارة التجديد والإصلاح التربوي. ط1، عمان: دار عالم الثقافة.

15. الدباس، صالح بن مبارك. (1991). "التدريب ونظريات الاتصال". رسالة الخليج العربي، 12(39)، 27-51.

16. الدريني، لبنى. (2000). "اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

17. الدروبي، طه. (2006). "كيف تكون مديراً مبدعاً وتحصل على أفضل ما لدى الآخرين". عمان: دار عالم الثقافة.

18. دروزة، افنان (1995) "إجراءات في تصميم المناهج"، مركز التخطيط

19. والتوثيق ، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

20. "دليل المشرف التربوي". وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ط1(1419هـ).

21. الدوسري، راشد. (2000). "القياس والتقييم التربوي الحديث". ط1،عمان: دار الفكر

22. دويري، أحمد. (2002). "المساءلة في الإدارة العامة في الأردن: دراسة ميدانية تحليلية من وجهة نظر المديرين في وزارة التنمية الإدارية وأجهزة الرقابة المركزية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

23. الراسبي، زهرة. (2006). "تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عُمان". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

24. الزعبي، ميسون. (2003). "درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.

25. الزهيري، إبراهيم (2004م). "المحاسبية في مدارس حق الإختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر "مجلة كلية التربية". جامعة المنصورة العدد(55).

26. سالم، فؤاد ورمضان، زياد والدهان، أميمة ومخامرة، محسن. (1989). "المفاهيم الإدارية الحديثة". ط3، عمان: الأردن.

27. صالح، محمد. (2001). "أصول ومبادئ الإدارة العامة". جامعة عدن: اليمن.

28. الطويل، عبد الرحمن (1999) الإدارة التعليمية مفاهيم....وآفاق. ط2، عمان: دار وائل.

29. الطويل، هاني عبد الرحمن (1997-أ). "المساءلة تصورات حديثة": ورقة عمل غير منشورة، مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية عمان، 1997

30. الطويل، عبد الرحمن (1997-ب) "التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية". الجامعة الاردنية ،عمان ، الاردن.

31. الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999). "الإدارة التعليمية: ورقة عمل بعنوان "العولمة والنظام التربوي مقدمة لندوة العولمة ومستقبل النظام التربوي في الأردن". الجامعة الأردنية: عمان.

32. الطويل، هاني. (2006). "الإدارة التعليمية مفاهيم.... وآفاق"، ط3، عمان: دار وائل.

33. عابدين، محمد عبد القادر، (2005). "الإدارة المدرسية الحديثة". ط2، عمان: دار الشروق.

34. عايش، أحمد. (2005). "المساءلة التربوية". مجلة المعلم، 16، (7)،6 ، 14.

35. عدس، محمد عبد الـرحيم، (2000). "المعلـم الفعّـال والتـدريس الفعّـال". ط1، عمان: دار الفكر .

36. العمري، حيدر. (2004). "واقع المساءلة التربوية في وزارة التربيـة والتعلـيم في الأردن: دراسة تطويرية تحليلية". أطروحـة دكتـوراه غـير منشـورة، الجامعة الأردنية: عمان.

37. عليان، هاشم وآخـرون (1989) "تخطـيط المنـاهج وتطويرهـا". عمـان، دار الفكر.

38. العناتي، ختام. (2003). "بناء أنمـوذج مقـترح للاتصـال الإداري في ضـوء واقع الاتصـال في وزارة التربيـة والتعلـيم في الأردن والاتجاهـات الحديثـة" أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعـة عمـان العربيـة للدراسـات العليـا: الأردن.

39. العنزي، غـازي، (2008). "فاعليـة المدرسـة الابتدائيـة في دولـة الكويـت". رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

40. القرعان، أحمد. (2004). "تطوير أنموذج لقياس درجـة تطبيـق إدارة الجـودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية". أطروحة دكتوراه غـير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

41. القضاة، قاسم وأيوب، سعاد (1997) "المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن" ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول، الجمعية التربوية الأردنية، عمان،1997.

42. كسبري، عبير. (2003). "اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

43. الكيلاني، عبد الله زيد (1997). "المساءلة الإدارية في الأردن"، "محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية، عمان: الأردن.

44. الكيلاني، أنمار وديراني، محمد عيد. (1998). "النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق".مجلة جامعة الملك سعود، 10 (1)،65 – 85

45. اللوزي، موسى. (2002). "الاتصالات الإدارية في المؤسسات الحكومية الأردنية: دراسة تحليلية ميدانية". أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(4)، 22-25.

46. المدني، معن بن محمد. (2007). "المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم". رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

47. محمد أحمد، حجاز (2000). "المحاسبة الحكومية والإدارة المالية العامة"، ط 5 عمان: المكتبة الوطنية

48. مصطفى، فهيم، (2005). "مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد". ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

49. نظام الخدمة المدنية للمملكة العربية السعودية". (1397هـ). ط2. الرياض: مطابع الحكومة الأمنية.

50. وزاة التربية والتعليم. (1428هـ). "الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية".

51. اليونسكو، (1996). التعلّم ذلك الكنز المكنون: تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. عمان: مركز الكتب الأردني.

ب- المراجع الأجنبية

1. Anderson، W. (2009) Upper Elementary Grades Bear the Brunt of Accountability، Ebsco databases، 413- 418

2. Armstrong، Jane. (2002). What Is an Accountability Model?، Education Commission of States، Issue Paper، 19، (8)، 67-98.

3. Bacolod، Marigee ; DiNardo، John & Jacobson، Mireille (2006). Beyond Incentives: Do Schools use Accountability Rewards Productively? paper was prepared for the Society of Labor Economists Eleventh Annual Meetings May 5-6، p.p(23-64).

4. Baker، E and Linn، R. (2002) Validity Issues for accountability system: Paper presented at American Educational Research Association. CRESST

5. Billget، Sherrilyn(2007).Principles as Agents? Investigating Accountability in the compensation and performance of school principles. Forthcoming in industrial and labor Relation Review. Eric، ED. 761147

6. Brooks، Sarah .R. (2000). How States Can Hold Schools Accountable The Strong School Model of Standards –Based Reform، Center on Reinventing Public Education، University of Washington.

7. Chapman، Carolyn (1996). Panel of Scholar's of the Report of Nevada School Accountability Program، School Year 1994-95. Eric، ED. 461147

8. Federal and State Accountability (2006) The No Child Left Behind Act of2001، P.L.221- 1999، And Other Statutes

9. Fort، Ellen and Hebbler، Steve .(2004). A Framework for Examining Validity in State Accountability Systems، Washington; Council of Chief State School Officers.

10. Goff، J. (2000) Amore Comprehensive Accountability Model. Retrieved November 16، 2000 from http: www-c-b-e org/

11. Greene، Jay P. Winters، Marcus A. (2005). Public High School Graduation and College-Readiness Rates: 1991 -2002 Education Working Paper No. 7، (8)، 78-99.

12. Guillen-Woods، B. F.، Kaiser، M. A.، & Harrington، M. J. (2008) Responding to accountability requirements while promoting program improvement. In T. Berry & R. M. Eddy (Eds.) *Consequences of No Child Left Behind for educational evaluation، New Directions for Evaluation، 117*، 59–70

13. Hanushek، Eric A. & Rivkin ،Steven G. (2001). Can Government Legislate Higher Teacher Quality? Paper prepared for Latin American and Caribbean Economic Association (LACEA) Montevideo 2001 Conference October 18-20، 2001

14. Hanushek، Eric A. Raymond، Margaret E. and Rivkin، Steven G. (2004). Does It Matter How We Judge School Quality? Paper prepared for annual meetings of the American Education Finance Association Salt Lake City، Utah ، 11-13، 2004

15. Hanushek، Eric A. and Raymond، Margaret E. (2005). Impacts of State Accountability on Student\ Performance: Paper prepared for the Workshop on Accountability Board of Testing and Assessment. The National Academies Washington ، DC February 4-5، 2005

16. Harris، Douglas N (2006). Educational Outcomes of Disadvantaged Students: From Desegregation to Accountability. Forthcoming in AEFA Handbook of Research in Education Finance and Policy، (eds.) Helen Ladd and Edward Fiske. Hillsdale، NJ: Laurence Erlbaum.

17. Helm، Michael (2000). Accountability in Education A Primer for School Leaders. Hawaii School Leadership Academy، Pacific Resources for Education and learning. 6(1)، 54-78.

18. Hammond، Linda (1999) Accountability mechanisms in big city school system، Eric clearing house on urban education، New York

19. Hoole، R. (2005) Through the Looking Glass: Educational Accountability Mirrors Nonprofit Accountability، *Assessment Update July-August 2005*، 17، (4)، 4-6

20. Imazeki، J & Reschovsky، A (2005)Assessing the Use of Econometric Analysis in Estimating the Costs of Meeting State Education Accountability Standards: Lessons From Texas، Peabody Journal of Education، *80*(3)، 96–125

21. Jacob E.. and Paul T. (2006) Educational Accountability in a Regulated Market Peabody Journal of Education 81(1)، 217–235

22. Klatt، M (2002) Frequently asked questions. Error! Bookmarknot defined. New York

23. Lashway، Larry (2001). Incentives for Accountability. ERIC، ED. 286555

24. Lee، J (2007) Do National and State Assessments Converge for Educational Accountability? A Meta-Analytic Synthesis of Multiple Measures in Maine and Kentucky، Applied Measurement in Education، 20(2)، 171–203

25. Lessenger، M. (1970) Accountability in education; every kind is a winner، New Jersey; science research association.

26. Levy، A (1998) educational accountability in Ontario: where do we stand? University of guelph (Canada) ، Pro Quest Dissertation Abstract، Degree: MA، pp:117.

27. Madaus، G.F (2000). Educational Accountability. ERIC، ED. 286550

28. Mathers، Judith and King، Richard A. (2001). Teachers Perception Of Accountability. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Seattle، WA. (April 10- 14، 2001) Colorado، Eric - No: ED455212.

29. Mcghee، MW. AND Nelson، SW. (2005) Sacrificing Leaders، Villainizing Leadership: How Educational Accountability Policies Impair School Leadership، Aspecial sectional leadership، 367-372

30. Nelson، S McGhee، M W. Meno، L R. and Slater، C L. (2007) Fulfilling the Promise of Educational Accountability، Phi Delta Kappan، 701-709

31. Newmann، M. & Rigdon، Mark (2000) Accountability and School Performance: Implications from Restructuring School. Harvard Education Review، 67(1)، 41.

32. Palmer، (2002) Accountability Design، Seminar، Post- Seminar Report، Malvern، PA

33. Poochigian، Chuck (2005). School Accountability Reforms only Work With Parental Involvements. Los Angeles: Reason Foundation.

34. Reeves، Douglas، B. (2004). Accountability in Action- A Blueprint for Learning Organizations. U.S: Advanced Learning Press،

35. Robert D.; Bolton، N; Seitsinger، A; Stephen B; and Burns، A (2008) Creating A Statewide educational Data System FOR Accountability And Improvement: A Comprehensive Information AND Assessment System FOR Making Evidence Based Change AT School، District، And Policy Levels، *Psychology in the Schools*، 45(3)، 235-256

فهرس المحتويات


اليازوري
www.yazori.com



المساءلة التربوية







دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
عمان – وسط البلد – شارع الملك حسين
هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4185 461 6 962+
ص.ب: 520646 الرمز البريدي: 11152
www.yazori.com info@yazori.com